Psihologie

Gerald R. Adams
Michael D. Berzonsky
(coordonatori)

PSIHOLOGIA ADOLESCENȚEI

MANUALUL BLACKWELL

Cuprins

Lista autorilor 7
Cuvânt înainte 15

Partea I. Procesele biologice şi genetice

Capitolul 1. Genetica comportamentală şi dezvoltarea adolescentului : o prezentare a celor mai recente lucrări de specialitate 23
Capitolul 2. Procesele pubertare şi dezvoltarea psihologică în adolescenţă 46

Partea a II-a. Contextul social al adolescenţei

Capitolul 3. Dezvoltarea religioasă în adolescenţă 75
Capitolul 4. Ecologia familială a adolescenţei : dezvoltarea normală din perspectiva sistemelor dinamice 85
Capitolul 5. Stimularea dezvoltării adolescenţilor prin intermediul sportului şi al activităţilor desfăşurate în timpul liber 119
Capitolul 6. Piaţa muncii şi cariera 138
Capitolul 7. Şcolile ca medii de dezvoltare 159
Capitolul 8. Facultatea ca etapă de tranziţie la stadiul de adult 180

Partea a III-a. Procesele şi patternurile de dezvoltare

Capitolul 9. Dezvoltarea autonomiei în adolescenţă 209
Capitolul 10. Dezvoltarea identităţii în adolescenţă 240
Capitolul 11. Dezvoltarea cognitivă în adolescenţă 262
Capitolul 12. Dezvoltarea morală în adolescenţă 283
Capitolul 13. Dezvoltarea emoţională în adolescenţă 305
Capitolul 14. Dezvoltarea conceptului de sine şi a stimei de sine 327

Partea a IV-a. Relaţiile interpersonale

Capitolul 15. Întâlnirile şi experienţele romantice în adolescenţă 351
Capitolul 16. Prieteniile, găştile şi mulţimile 369

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 17. Relaţiile din afara familiei : adulţii neînrudiţi cu adolescenţii 389
Capitolul 18. Sexualitatea în adolescenţă : comportament şi semnificaţie 413
Capitolul 19. Relaţiile intime ale tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale 437

Partea a V-a. Problemele de comportament

Capitolul 20. Sarcina şi naşterea la adolescente 461
Capitolul 21. Consumul şi abuzul de alcool şi alte substanţe 497
Capitolul 22. Înţelegerea problemelor de conduită în adolescenţă în raport cu întreaga viaţă 518
Capitolul 23. Părăsirea căminului : fuga şi copiii străzii 542
Capitolul 24. Infracţionalitatea, delincvenţa şi bandele de tineri 550
Capitolul 25. Tulburările de alimentaţie în adolescenţă 572
Capitolul 26. Depresia şi sinuciderea în adolescenţă 601
Capitolul 27. Bolile cu transmitere sexuală în rândul adolescenţilor : factori de risc, antecedente şi strategii de prevenire 624

Index de nume 659
Index tematic 685

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Lista autorilor

Gerald R. Adams, profesor la Universitatea din Guelph. A fost redactor-şef la *Journal of Adolescent Research* şi redactor colaborator la *Journal of Primary Prevention* şi *Journal of Early Adolescence*. Domeniile sale de cercetare includ procesul de formare a identităţii, relaţiile părinte-adolescent şi evoluţia socială în copilărie, adolescenţa şi începutul maturităţii.

Andrea Bastiani Archibald, cercetător ştiinţific la Center for Children Families Teachers College, Columbia University. Cercetările sale se concentrează pe tranziţia la pubertate şi adolescenţă la fete şi pe rolul factorilor pubertari în procesele de adaptare din adolescenţă şi dezvoltarea psihopatologiei. Studiile sale privind impactul pubertăţii şi al relaţiilor familiale asupra tulburărilor de alimentaţie la fete au fost recent publicate în *Journal of Research on Adolescence* şi în *International Journal of Eating Disorders*.

David E. Bard, absolvent al programului de Psihologie Cantitativă din cadrul Universităţii din Oklahoma. A obţinut licenţa în Psihologie la Bethany College din Kansas în 1998 şi masterul în Psihologie la Universitatea din Oklahoma în 2001. Domeniile sale de cercetare includ genetica comportamentală, statisticile din sport, psihologia sănătăţii şi teoria testelor statistice.

Bruce K. Bayley, doctorand în cadrul Departamentului de Dezvoltare Familială şi Umană al Universităţii din Utah, a obţinut licenţa în Sociologie şi masterul în Ecologia Familiei la Universitatea din Utah. Ariile sale de interes cuprind relaţiile bidirecţionale dintre infracţionalitate/delincvenţă şi familie ; percepţiile adolescenţilor cu privire la infracţiune şi aplicarea legilor ; delincvenţa, analiza şi cartografierea infracţiunilor.

Michael D. Berzonsky, profesor de Psihologie la Universitatea de Stat din New York, Cortland. Cercetările sale actuale se axează pe personalitate, formarea identităţii şi dezvoltarea sociocognitivă în adolescenţă şi începutul maturităţii.

Laurie Biebelhausen, doctorand în Asistenţă Socială la Case Western Reserve University, asistent cercetător la Institute for the Study and Prevention of Violences, Kent State University, şi terapeut clinician la Applewood Centers, Inc., din Cleveland, Ohio.

Heather A. Bouchey, lector de Psihologie la Universitatea din Vermont, doctor în Psihologia Dezvoltării în cadrul Universităţii din Denver. Cercetările sale vizează dezvoltarea sociocognitivă în adolescenţă, inclusiv factorii sociali şi individuali ce stau la baza rezultatelor şcolare.

Jeanne Brooks-Gunn, profesor la Virginia & Leonard Marx şi director al Center for Children & Families, Teachers College, Columbia University. A condus programul de studiu al adolescenţilor în ultimii 18 ani și este expert în dezvoltarea adolescenților. A publicat 15 cărți și peste 340 de articole despre dezvoltarea copiilor și adolescenților, precum și despre procesele familiale.

B. Bradford Brown, profesor de Psihologia Dezvoltării în cadrul Departamentului de Psihologie Educațională și cercetător științific la Wisconsin Center for Education Research, Universitatea Wisconsin-Madison. Studiile sale vizează dezvoltarea socială a adolescenților, în special relațiile dintre grupurile de congeneri și influențele acestora. Este redactor-șef al *Journal of Research on Adolescence* și coeditor a două cărți : *The Development of Romantic Relationships in Adolescence* (în colaborare cu Wyndol Furman și Candice Feiring, 1999), și *The World's Youth : Adolescence in 8 Regions of the Globe* (în colaborare cu Reed Larson și T.S. Saraswathi, 2002).

James B. Byrnes, profesor de Psihologia Dezvoltării în cadrul Departamentului de Dezvoltare Umană al Universității din Maryland, College Park, doctor în Psihologia Dezvoltării la Universitatea Temple. Dintre cele mai recente publicații ale sale menționăm : *Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts* (ed. a II-a, 2001) și *Minds, Brains, and Learning : The Psychological and Educational Relevance of Neuroscientific Research* (2001). Este membru al American Psychological Association Social Learning Center.

Deborah M. Capaldi, doctor al Universității din Oregon, activează în prezent la Oregon Social Learning Center. Cercetările sale se axează pe cauzele și consecințele comportamentului antisocial de-a lungul vieții, agresivitatea în cazul cuplurilor tinere, comportamentele sexuale riscante pentru sănătate.

Mathew Christensen, licențiat în Sociologie și Psihologie la Universitatea din Oregon, doctorand în cadrul Departamentului de Dezvoltare Umană și Familială al Universității de Stat din Utah. Obiectul cercetărilor sale îl constituie tulburările adolescenților în urma adopției și prevenirea problemelor adolescenților (de exemplu, comportamentul sexual riscant și sarcina).

David A. Cole, profesor de Psihologie Clinică și Psihopatologia Dezvoltării la Universitatea Vanderbilt. Studiile sale se concentrează asupra depresiei juvenile și a suicidului în rândul adolescenților. Susține cursuri de psihopatologia dezvoltării, terapie familială, metodologia cercetării și statistică.

W. Andrew Collins, profesor la Institute of Child Development, Universitatea din Minnesota. S-a specializat în studiul relațiilor părinte-adolescent și al impactului mass-mediei asupra copiilor și adolescenților. A fost editor asociat la *Child Development* din 1989 până în 1996, în perioada 2000-2002, președinte al Society for Research on Adolescence, iar în prezent este secretar al Society for Research in Child Development.

James E. Côté, profesor de Sociologie, autor și coautor al mai multor lucrări, dintre care : *Generation on Hold : Coming of Age in the Late Twentieth Century* (1996), *Arrested Adulthood : The Changing Nature of Identity and Maturity in the Late Modern World* (2000) și *Identity Formation, Agency, and Culture : A Social Psychological Sythesis* (2002). Susține cursuri de sociologia educației, psihologie socială, sociologia tinerilor, socializare și societate de masă.

Diana D. Coyl, lector la College of Education, Universitatea din New Mexico, doctor al Universității de Stat din Utah. Cercetările sale includ studiul dezvoltării normale a adolescenților, problemele acestora, adaptarea școlară, dezvoltarea identității, relațiile cu congenerii în adolescență și copilărie.

Lisa J. Crockett, profesor de Psihologie la Universitatea din Nebraska-Lincoln. Coeditor, în colaborare cu Ann C. Crouter, la *Pathways through Adolescence : Individual Development in*

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Relations to Social Contexts (1995) şi cu Rainer K. Silbereisen la *Negotiating Adolescence in Times of Social Change* (2000). Este editor asociat la *Journal of Research on Adolescence* şi face parte din consiliul editorial al *Journal of Early Adolescence* şi *Journal of Adolescent Research.*

Richard Crosby, lector la Rollins School of Public Health, Universitatea Emory, doctor al Universităţii din Indiana. Membru al Center for AIDS Research, a publicat numeroase articole ce prezintă descoperiri empirice relevante pentru comportamentele sexuale riscante atât la adolescenţi, cât şi la adulţi.

Steven J. Danish, director al Life Skills Center şi profesor de psihologie şi medicină preventivă la Virginia Commonwealth University. Doctor al Universităţii de Stat din Michigan. Este membru al American Psychological Association (APA), American Psychological Society (APS) şi Association for the Advancement of Applied Sport Psychology (AAASP) şi fost preşedinte al societăţii Community Research and Action. A scris despre consiliere, comunitate şi psihologia dezvoltării, sănătate şi nutriţie, prevenirea abuzului de substanţe şi psihologia sportivă.

Nancy Darling, profesor de Psihologie la Bard College. Studiile sale se axează pe relaţiile sociale ale adolescenţilor şi pe influenţa lor asupra dezvoltării competenţelor. În prezent, studiază monitorizarea parentală şi decizia adolescenţilor de a împărtăşi informaţiile cu părinţii, influenţa relaţiilor sociale asupra comportamentelor şi performanţelor şcolare ale adolescenţilor, precum şi modul în care variază dezvoltarea socială în funcţie de comunitate şi contextul cultural.

Lisa M. Diamond, lector de Psihologie şi Studii de Gen la Universitatea din Utah. Cercetările sale se bazează pe dezvoltarea socială şi sexuală a adolescenţilor şi adulţilor tineri, cât şi pe psihobiologia legăturii afective.

Ralph J. DiClemente, profesor şi şeful Departamentului de Ştiinţe Comportamentale şi Educaţie pentru Sănătate de la Rollins School Public Health, Universitatea Emory. Psiholog la Universitatea din California, San Francisco, şi doctor al aceleiaşi instituţii. Dintre volumele recente amintim *Emerging Theories in Health Promotion Practice and Research* (în colaborare) şi *Handbook of Adolescent Health Risk Behavior* (în colaborare).

Thomas J. Dishion, doctor în Psihologie Clinică la Universitatea din Oregon. Preocupările sale includ înţelegerea dezvoltării comportamentului antisocial şi abuzul de substanţe la copii şi adolescenţi, precum şi crearea de programe eficiente de intervenţie şi prevenire. Coordonator ştiinţific al Child and Family Center şi profesor de psihologie clinică la Universitatea din Oregon. A publicat peste 90 de lucrări ştiinţifice, o carte pentru părinţi privind managementul familiei şi două cărţi pentru cei ce lucrează cu copiii cu probleme de comportament şi familiile acestora.

Jerome B. Dusek, profesor de Psihologie la Universitatea Syracuse. Manualul său, *Adolescent Development and Behavior* (ed. a III-a, 1996), a fost utilizat pe scară largă în America de Nord. Aria sa de cercetări cuprinde dezvoltarea stimei de sine a adolescenţilor, copingul, dezvoltarea personalităţii, dezvoltarea identităţii adolescenţilor, a atribuţiilor de rol şi influenţele parentale asupra dezvoltării personalităţii adolescenţilor.

Jacquelynne E. Eccles, profesor de Psihologie, Educaţie şi Studii Feministe la Universitatea din Michigan. Cercetările sale se centrează pe gen, etnie şi şcoală, precum şi pe influenţele familiale asupra dezvoltării sociale.

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

Robert J. Fazio, doctorand în Consiliere Psihologică la Virginia Commonwealth University. A fost membru în Consiliul executiv al Association of the Advancement of Applied Sport Psychology (AAASP), iar în prezent face parte din American Psychological Association (APA).

Daniel J. Flannery, doctor în Psihologie la Universitatea de Stat din Ohio, director la Institute for the Study and Prevention of Violence, Universitatea de Stat din Kent.

Wyndol Furman, profesor de Psihologie şi directorul Departamentului de Pregătire Clinică din cadrul Universităţii din Denver, doctor în Psihologie Clinică al Universităţii din Minnesota. Publică periodic articole pe teme legate de relaţia adolescenţilor şi copiilor cu părinţii, prietenii, fraţii mai mari şi partenerii. Recent, a publicat *The Development of Romantic Relationships in Adolescence* (1999) în colaborare cu B. Bradford Brown şi Candice Feiring.

Julia A. Graber, profesor asociat de Psihologie la Universitatea din Florida, Gainsville. A coeditat *Transitions through Adolescence* (1996) şi a publicat articole în *Journal of Youth and Adolescence* şi în *Journal of Research on Adolescence*.

Isabela Granic, doctor în Dezvoltare Umană şi Psihologie Aplicată al Universităţii din Toronto. Studiile sale vizează psihopatologia dezvoltării, cu accent pe studierea dezvoltării normative şi antisociale a adolescenţilor, din perspectiva sistemelor dinamice. În prezent, este cercetător ştiinţific în Toronto, la Hospital for Sick Children.

Thomas P. Gullotta, director general al Child and Family Agency şi membru al Departamentelor de Psihologie şi Educaţie din cadrul Eastern Connecticut State University. Este autor al lucrării *The Adolescent Experience* (ed. a IV-a, 2000) şi editor al *Journal of Primary Prevention*. Colaborează cu *Journal of Early Adolescence*, *Journal of Adolescent Research* şi *Journal of Educational and Psychological Consultation*. Vicepreşedinte al Substance Abuse Task Force şi copreşedinte al Advisory Committee for the Federal-Funded Safe Schools Technical Assistance Center. A publicat în special lucrări despre adolescenţi.

Stephen F. Hamilton, profesor de Dezvoltare Umană şi director al Family Life Development Center, Universitatea Cornell. Studiile sale despre dezvoltarea adolescenţilor şi educaţie se axează pe interacţiunea dintre şcoală, societate şi muncă pe parcursul trecerii de la adolescenţă la maturitate. Este autorul lucrării *Appreticeship for Adulthood: Preparing Youth for the Future* (1990). A fost membru al Committee on the Health and Safety Implications of Child Labor înfiinţat de National Research Council şi Institute of Medicine.

C. Peter Herman, profesor de Psihologie la Universitatea din Toronto. Ariile sale de interes includ comportamentul legat de pofta de mâncare şi influenţele sociale. A publicat numeroase lucrări pe aceste teme sau subiecte conexe. Este coautor al volumelor *Breaking the Diet Habit: The Natural Weight Alternative* şi *Psychology*. Membru al Consiliului editorial al revistei *Psychological Assessment* şi fost redactor-şef al *Journal of Personality*.

Tom Hollenstein, doctorand la Universitatea din Toronto. Interesele sale de cercetare includ aplicarea metodelor sistemelor dinamice în studiul schimbărilor ce intervin în dezvoltare.

David L. Hussey, lector la Kent University, director de cercetare la Beech Brook din Cleveland, Ohio.

Farrah M. Jacquez s-a specializat în Psihologie Clinică la Universitatea Vanderbilt. Master în Psihologia Consilierii la Universitatea Notre Dame. În prezent studiază relaţia dintre criticismul părinţilor şi depresia la adolescenţi.

Christa Klute, doctorand la Departamentul de Psihologie a Educaţiei, Universitatea Wisconsin--Madison. A fost premiată pentru activitatea sa cu privire la relaţia dintre găştile de adolescenţi şi tipologia consumului de droguri.

Jane Kroger, profesor de Psihologie la Universitatea din Tromsø, Norvegia, doctor al Universităţii de Stat din Florida. Actualul său punct de interes îl reprezintă dezvoltarea identităţii în adolescenţă şi maturitate, cele mai recente cărţi ale sale fiind : *Identity in Adolescence : The Balance Between Self and Other* (1996) şi *Identity Development : Adolescence through Adulthood* (2000).

Spencer C. Leavitt, doctorand la Universitatea de Stat din Utah. Ariile sale de cercetare includ comportamentul sexual al adolescenţilor, relaţiile conjugale şi satisfacţia, precum şi relaţia dintre situaţia conjugală şi familială şi bunăstarea copiilor.

Michael Lewis, profesor de Pediatrie şi Psihiatrie şi director al Institute for the Study of Child Development, Robert Wood Johnson Medical School, University of Medicine and Dentistry of New Jersey. Este de asemenea profesor de Psihologie la Universitatea Rutgers. Activitatea sa legată de dezvoltarea emoţională, prezentată în lucrarea *Children's Emotions and Moods* (1983), a fost considerată prima încercare de a descrie ciclul normal de dezvoltare emoţională.

Julie Guay McIntyre, profesor asociat de Psihologie şi director al Programului Russell Sage College Honors. Cercetările sale se axează pe stresul şi copingul în rândul adolescenţilor şi adulţilor, parentingul şi dezvoltarea stilurilor de coping, precum şi pe relaţia dintre stres, coping şi sănătate.

Brent C. Miller, profesor de Dezvoltare Umană la Universitatea de Stat din Utah, membru al National Council on Family Relations. Activitatea sa se axează pe comportamentul sexual al adolescenţilor şi sarcină, relaţiile şi contextele familiale.

Jennifer S. Mills, doctor în Psihologie la Universitatea din Toronto şi lector la York University. Lucrează cu pacienţii din cadrul Programului de Tulburări de Alimentaţie al Toronto General Hospital. Interesele sale de cercetare vizează alimentaţia şi tulburările de alimentaţie.

Kristin L. Moilanen a absolvit Psihologia la Universitatea Nebraska-Lincoln. Principalele sale domenii de interes includ relaţiile adolescenţilor şi problemele de comportament.

Marilyn J. Montgomery, lector de Psihologie şi autoarea lucrării *Building Bridges to Parents : Tools and Techniques for Counselors* (1999). Dintre articolele recente amintim „Flow theory as a model for enhancing student resilience", „Opportunity knocks only once? Challenging common beliefs about adulthood", „An investigation of the daily lived experience of women with eating disorders: Implications for counselors" şi „The critical contact: A study of recruiter verbal behavior during campus interviews".

Janet Polivy, profesor la Departamentele de Psihologie şi Psihiatrie ale Universităţii din Toronto. A publicat volumele *Breaking the Diet Habit : The Natural Weight Alternative* şi *Psychology*, precum şi articole. Editor consultant pentru *Journal of the Abnormal Psychology*, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, *International Journal of Eating Disorders*, *Journal of Social and Clinical Psychology* şi *Eating Behavior.*

Erik J. Porfeli, doctorand în cadrul Departamentului de Dezvoltare Umană şi Studiul Familiei, Universitatea de Stat din Pennsylvania. Cercetările sale sunt axate pe dezvoltarea carierei.

Marcela Raffaelli, profesor asociat în cadrul Departamentului de Psihologie al Universităţii Nebraska-Lincoln. Principala sa preocupare o constituie înţelegerea şi prevenirea asumării riscului privind relaţiile sexuale de către adolescenţi şi adulţii tineri, cu accent pe gen şi aspectele culturale. Este coeditor al revistei *Homeless and Working Youth around the World: Exploring Developmental Issues, New Directions in Child Development*. Membră a Consiliului editorial al *Journal of Research on Adolescence* şi editorul publicaţiei *Newsletter* a Society for Research on Adolescence University.

Geoffrey L. Ream, doctorand în Dezvoltare Umană la Cornell University College of Human Ecology. Interesele sale de cercetare includ dezvoltarea socială şi a personalităţii adolescenţilor, precum şi rolul religiei în viaţa tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale.

Joseph Lee Rodgers, profesor de Psihologie la Universitatea din Oklahoma şi doctor al Universităţii North Carolina. Cercetările sale se axează pe dezvoltarea adolescenţilor, reproducerea şi fertilitatea umană, genetica comportamentală, modelele matematice şi statisticile legate de comportament. A predat la Universitatea din Hawaii, Universitatea de Stat din Ohio, Universitatea North Carolina, Universitatea Duke, Universitatea Odense din Danemarca şi Institutul Demografic Max Planck din Rostock, Germania.

Robert W. Roeser, lector la Universitatea Stanford. Cercetările sale se axează pe relaţia dintre rezultatele şcolare, comportament şi funcţionarea socioemoţională a copiilor şi adolescenţilor.

Gianine D. Rosenblum, lector de Pediatrie la Institute for the Study of Child Development, Robert Wood Johnson Medical School, University of Medicine and Dentistry of New Jersey. Doctor în Psihologie Clinică la Universitatea Rutgers. Cercetările sale vizează dezvoltarea adolescentului, obezitatea în copilărie, impactul bolii asupra dezvoltării, prevenirea traumelor în copilărie, a comportamentului inadecvat şi violenţei interpersonale.

Ritch C. Savin-Williams, profesor de Psihologie Clinică şi Dezvoltare şi fost director de studii universitare în cadrul Departamentului de Dezvoltare Umană al Universităţii Cornell. Este autorul mai multor lucrări despre dezvoltarea adolescenţilor, dintre care menţionăm: *Mom, Dad, I'm Gay: How Families Negotiate Coming Out* (2001), *...And Then I Became Gay: Young Men's Stories* (1998) şi *The Lives of Lesbians, Gays, and Bisexuals: Children to Adults* (1996, în colaborare).

Alesha D. Seroczynski, lector de Psihologie la Bethel College, Mishawaka, Indiana. Interesele sale de cercetare includ influenţele genetice şi ale mediului asupra agresivităţii de-a lungul vieţii şi relaţia dintre agresivitate şi depresie în copilărie şi adolescenţă.

Katherine Hames Shaver, master în Dezvoltare Umană şi Studiul Familiei la Universitatea de Stat din Pennsylvania. În prezent este cercetător asociat şi studiază patternurile sociale ce au legătură cu îngrijirea bolnavilor.

Joan Wu Shortt, cercetător ştiinţific la Oregon Social Learning Center, doctor al Universităţii din Washington. Cercetările sale se concentrează pe dezvoltarea adolescenţilor în contextul relaţiilor familiale şi cu congenerii.

Judith G. Smetana, profesor de Psihologie şi Pediatrie la Universitatea din Rochester. Cercetările sale se concentrează pe dezvoltarea social-cognitivă a copiilor şi adolescenţilor. Este preocupat de relaţiile părinte-adolescent în contexte culturale diferite. Rezultatele sale sunt publicate în reviste precum *Child Development*, *Developmental Psychology* şi *Annals of Child Development*.

Tanya E. Taylor, doctorand la Virginia Commonwealth University. Interesele sale de cercetare includ dezvoltarea abilităţilor de viaţă ale adolescenţilor, experienţa lor sportivă şi metodologiile calitative şi cantitative.

Elliot Turiel, profesor de Educaţie la Universitatea din California, Berkeley. Cercetările sale vizează dezvoltarea social-cognitivă a copiilor, inclusiv judecata morală. Este autorul a numeroase articole, publicate în *Developmental Psychology* şi *Journal of Moral Education*, precum şi al lucrărilor *The Development of Social Knowledge : Morality and Convention* (1983), *Development and Cultural Change : Reciprocal Processes* (1999) şi *The Culture of Morality : Social Development, Context, and Conflict* (2002).

Fred W. Vondracek, decan al Undergraduate Studies and Outreach din cadrul Penn State University's College of Health and Human Development. Începând cu anii '80, şi-a axat activitatea pe elaborarea unei metode de dezvoltare a carierei în funcţie de context.

Kelly L. Wester, doctorand în cadrul Programului de consiliere şi dezvoltare umană al Kent University. Este cercetător asociat la Institute for the Study and Prevention of Violence.

Heather Wheeler, master la Universitatea din Toronto şi doctorand al aceleiaşi universităţi. Principalele sale arii de cercetare sunt alimentaţia şi personalitatea.

Michael Windle, profesor de Psihologie şi director al Center for Advancement of Youth Health şi Comprehensive Youth Violence Center, Universitatea din Alabama, Birmingham (UAB). Este psihopatolog pe probleme de dezvoltare, fiind interesat de factorii de risc ai consumului de alcool şi alte substanţe în cazul copiilor şi adolescenţilor, de sănătatea lor mentală şi violenţă. A publicat lucrările *Children of Alcoholics : Critical Perspectives* (1990), *The Science of Prevention* (1997) şi *Alcohol Use among Adolescents* (1999), precum şi numeroase articole.

Rebecca C. Windle, master în Asistenţă Socială la Universitatea din New York, Buffalo ; cercetător asociat la Universitatea din Alabama, Birmingham. Este interesată de aspectele sănătăţii adolescenţilor, inclusiv comportamentul sexual şi sarcina la adolescente, fumatul şi sinuciderea.

Melanie J. Zimmer-Gembeck, lector la School of Applied Psychology, Griffith Gold Coast University, Queensland, Australia. Ariile sale de interes includ sănătatea adolescenţilor şi sexualitatea.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cuvânt înainte

Deşi cu peste 2.000 de ani în urmă filosofii greci, cum ar fi Aristotel (384-322 î.Hr.) şi Platon (437-347 î.Hr.), au scris despre problemele şi caracteristicile adolescenţilor şi ale celor de vârstă postpuberală, se consideră că psihologia adolescenţei, ca disciplină academică, a fost întemeiată în 1904. În acel an, Granville Stanley Hall, cel căruia i se atribuie meritul de a fi pus bazele disciplinei, a publicat o lucrare în două volume, intitulată *Adolescence : Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education*. În condiţiile în care această disciplină (care acum include mai mult decât psihologia) a împlinit 100 de ani, ne bucurăm să edităm *Psihologia adolescenţei. Manualul Blackwell*. Disciplina a avansat foarte mult în secolul XX, iar capitolele *Manualului Blackwell* vă oferă o excelentă privire de ansamblu asupra evoluţiei acestui domeniu până în prezent.

Din punct de vedere istoric, concepţiile ştiinţifice şi laice despre adolescenţi au fost diferite. Experienţele personale ale fiecăruia ca adolescent şi contactele cu adolescenţii par să fi contribuit la această divergenţă. Informaţiile obţinute pe cale directă sunt mult mai convingătoare decât datele ştiinţifice (Tversky şi Kahneman, 1973). În plus, părerile greşite par că îşi au originea în modul în care sunt portretizaţi adolescenţii în mass-media. Relatările referitoare la comportamentul adolescenţilor din filme, ziare şi reviste au tendinţa de a căuta senzaţionalul, prin faptul că se concentrează asupra a ceea ce este neobişnuit şi demn de o ştire de senzaţie, şi nu asupra normalului. De exemplu, relatările din mass-media ale unor episoade tragice din a doua parte a anilor '90 (de exemplu, schimbul de focuri din Littleton, Colorado, din 1999) au contribuit la răspândirea preocupărilor, temerilor publice şi a luărilor de poziţie ale politicienilor vizavi de violenţa şi gradul scăzut de siguranţă al şcolilor din Statele Unite. Pe de altă parte, dovezile ştiinţifice au relevat un declin susţinut în anii '90 al violenţei şcolare, în particular, şi al violenţei în comunităţile de adolescenţi, în general (Brener *et al.*, 1999 ; National School Safety Center, 2001).

Explicaţiile mass-mediei în ceea ce priveşte comportamentul şi problemele adolescenţilor sunt de cele mai multe ori simplificatoare. De exemplu, comportamentele sexuale periculoase, consumul excesiv de alcool şi de droguri, violenţa etc. sunt adesea prezentate ca fiind rezultatul unor factori mecanici izolaţi, cum ar fi influenţa congenerilor sau a mass-mediei, modelul parental, condiţiile economice etc. Deşi, în ceea ce priveşte comportamentul antisocial, factori precum influenţa colegilor joacă un rol important în comportamentul adolescenţilor, cercetările demonstrează că nu toţi adolescenţii sunt la fel de susceptibili la astfel de presiuni. Factori personali, precum nevoia de a fi aprobat, standardele autoimpuse şi autocontrolul, moderează efectul pe care presiunea către fapte antisociale a celor din jur îl va avea asupra adolescenţilor. Astfel de elaborări complexe necesită mult timp pentru a fi prezentate şi sunt rareori subliniate în mass-media. Relatările mediatice dau adeseori senzaţia că evenimente rare sau puţin frecvente sunt de fapt norma. În decursul unei singure zile, oamenii pot primi de la diferite tipuri de media mai multe mesaje despre un anumit eveniment, având impresia că acesta este normal.

La fel ca adolescenţii, disciplinele ştiinţifice au şi ele o istorie a evoluţiei lor. În ciuda încercării nefericite a lui Stanley Hall de a explica comportamentul adolescenţilor prin prisma contextului teoretic al recapitulărilor evoluţioniste, el a iniţiat un studiu ştiinţific asupra adolescenţilor, identificând numeroase aspecte, procese şi fenomene de dezvoltare comune tuturor adolescenţilor contemporani. El şi studenţii săi au dat tonul cercetărilor ulterioare asupra adolescenţilor prin intermediul studiilor observaţionale şi, în special, al chestionarelor referitoare la aspecte cum ar fi stresul în adolescenţă, experienţele morale şi religioase, situaţiile şcolare, emoţiile, dezvoltarea intelectuală, pubertatea (Hall, 1904). Totuşi, în prima jumătate a secolului XX, studierea dezvoltării adolescentului a fost umbrită de dominanţa psihologiei copilului. De exemplu, un singur capitol din prima ediţie a *Manualului psihologiei copilului* al lui Leonard Carmichael (Dennis, 1946) se ocupă de adolescenţă. Prezentarea lui Dennis a sugerat că majoritatea studiilor despre adolescenţi, în special cele de la începutul secolului, erau relatări descriptive, concentrate asupra schimbărilor psihologice şi endocrine asociate cu pubertatea şi diferenţele culturale şi sociale în comportamentul adolescenţilor. Din nou, un singur capitol din a doua ediţie a *Manualului* lui Carmichael se referea la adolescenţă (Horrocks, 1954), dar au fost trecute cu vederea unele progrese majore de la acea vreme. Astfel, pe lângă concentrarea asupra maturizării fizice şi sexuale, cercetătorii au început să examineze şi schimbările legate de vârstă în ceea ce priveşte dezvoltarea socială, intelectuală şi de personalitate a adolescentului. Această preocupare a fost impulsionată de studiile repetate desfăşurate, printre altele, la Berkeley şi Harvard, care începeau să ofere informaţii despre dezvoltarea din cursul celui de-al doilea deceniu al vieţii. În acelaşi timp, începea să se înţeleagă natura efemeră a multor descoperiri legate de adolescenţi, precum şi rolul pe care influenţele sociale şi culturale îl puteau juca în constatările legate de dezvoltare (Horrocks, 1954). Totuşi, au fost iniţiate puţine investigaţii în legătură cu cele de mai sus, tendinţă care s-a menţinut mai multe decenii. De asemenea, puţine programe universitare au oferit cursuri privitoare la dezvoltarea adolescenţilor şi încă şi mai puţine programe au fost disponibile pentru studenţi în vederea specializării în efectuarea de cercetări asupra adolescenţei.

În 1980 se putea remarca deja o activitate ştiinţifică susţinută. Grinder (1982) a identificat cinci domenii de cercetare active, dar „izolate" referitoare la adolescenţă: studii academice convenţionale; cercetări care au analizat impactul pe care practicile instituţionale l-au avut asupra vieţii adolescenţilor; cercetări asupra modului în care adolescenţii interacţionează în diferite cadre comportamentale; cercetări asupra efectelor preventive sau curative ale programelor de acţiune şi stadiul evaluării datelor demografice privind diverse priorităţi sociale, cum ar fi nevoile legate de sănătate sau educaţionale. Pe parcursul ultimilor 25 de ani ai secolului XX, cercetările asupra adolescenţei s-au dezvoltat foarte mult. Au fost publicate reviste dedicate exclusiv adolescenţilor şi tinerilor (de exemplu, *Youth & Society*, *Journal of Youth and Adolescence*, *Journal of Adolescence*, *Journal of Early Adolescence*, *Journal of Research on Adolescence* şi *Journal of Adolescent Research*); a fost creată Society for Research on Adolescence; sociologi implicaţi în mod activ în cercetările despre adolescenţă au scris mai multe lucrări; a apărut *Handbook of Adolescence Psychology*, editată de Joseph Adelson (1980), iar seriile de volume cum ar fi *Advances in Adolescent Development* au oferit analize teoretice şi evaluări critice în ceea ce priveşte procesele adolescenţei.

Structura capitolelor *Manualului Blackwell* vă oferă o imagine asupra nivelului actual al cercetărilor referitoare la perioada adolescenţei, precum şi unele prognoze ale direcţiilor şi perspectivelor cercetărilor. Această scurtă introducere nu poate reflecta bogăţia şi diversitatea contribuţiilor individuale ale specialiştilor. În consecinţă, vom încerca să subliniem ceea ce considerăm a fi principalele aspecte şi direcţii. Prima parte tratează bazele biologice ale adolescenţei. O temă majoră, bazată pe descoperirile din genetica comportamentală, este influenţa puternică pe care o are diversitatea genetică asupra dezvoltării adolescentului. Dezbaterea relaţiei natură-educaţie pare să fi fost reglementată (vezi Turkheimer, 2000). Aşa cum remarcau Rodgers şi Bard în primul capitol, întrebarea-cheie nu este dacă trăsăturile şi procesele adolescenţei se pot moşteni – începând cu trăsăturile de personalitate sociale şi comportamentale, indicatorii mentali şi de sănătate, problemele comportamentale legate de pubertate, creşterea fizică şi comportamentele sexuale, dar şi alte aspecte, mult mai interesante, care au de-a face cu încercarea de a identifica procesele active reciproce legate de dezvoltarea adolescenţilor şi factorii ambientali ce contribuie într-o proporţie considerabilă la acea variaţie reziduală „neîmpărtăşită", descoperită după ce au fost explicate efectele genetice şi de mediu (Turkheimer, 2000).

Progresele recente din neuroştiinţe ar putea oferi, în cele din urmă, o altă cale de a descrie unele dintre componentele biologice ale complexelor procese ale adolescenţei. Ramachandran şi Blakeslee (1998), de exemplu, au oferit dovezi care sugerează că conexiunile neuronale pot fi implicate în structurarea imaginii despre sine (de exemplu, ego-ul fizic) sau în autocontrolul general şi exprimarea emoţională. Ei au sugerat că un sentiment unitar al identităţii ar putea rezulta din interacţiunile neuronale dintre lobii frontali, unde este o proiecţie a funcţionării generale a organismului, cu alte zone cerebrale responsabile de evoluţia altor procese psihice, de exemplu emoţia, voinţa şi altele (Ramachandran şi Blakeslee, 1998). Dezvoltarea cognitivă pare să fie şi ea asociată cu schimbările şi reorganizările neuronale din lobii frontali ai creierului (vezi Byrnes, în *Manual*, Cazuri, 1992). După cum remarca Byrnes, schimbările din circuitele neuronale în adolescenţă pot fi rezultatul, şi nu cauza progreselor cognitive şi a acumulărilor de cunoştinţe.

Cea de-a doua secţiune tratează adolescenţa în cadrul contextelor sociale. În lucrarea lui Adelson (1980) erau dominante perspectivele psihodinamice freudiene şi cele cognitive piagetiene ; trei capitole tratau adolescenţa din perspectivă psihodinamică, perspectiva cognitivă fiind atât de puternică, încât editorul a considerat-o, „cel mai probabil, abordarea principală în studiul [contemporan] al adolescenţei" (Adelson, 1980, p. ix). Douăzeci de ani mai târziu, cu greu se mai găsesc interpretări psihanalitice. Deşi factorii cognitivi sunt menţionaţi în multe dintre capitolele acestui *Manual*, abordările piagetiene, în particular, şi cele privind cogniţia, în general, joacă un rol mai puţin important în comparaţie cu anii '80. Interesul scăzut pentru procesele cognitive în adolescenţă este oarecum surprinzător, având în vedere rolul central pe care îl ocupă dezvoltarea cognitivă în evoluţia copilului (Kuhn şi Siegler, 1998) şi dezvoltarea cogniţiei sociale (Fiske şi Taylor, 1991). Aşa cum nota Byrnes în capitolul său despre dezvoltarea cognitivă, deşi cunoaştem multe despre diferitele aspecte ale raţionamentului adolescentului, acestui domeniu îi lipseşte o prezentare teoretică unitară care să poată fi aplicată în mod eficient unei game largi de probleme şi situaţii.

Cu toate că pare să existe un interes general pentru schimbările legate de dezvoltare, modelele evoluţiei pe etape şi cadrele teoretice ample par să fi pierdut întâietatea. O excepţie este reprezentată de capitolul scris de Granic, Dishion şi Hollenstein, care consideră relaţiile familiale din adolescenţă cadrul unei perspective dinamice a dezvoltării. Abordările sistemelor dinamice încearcă să explice modul în care apar noi calităţi şi forme complexe pe parcursul dezvoltării (vezi Lewis, 2000). Un principiu-cheie este acela că schimbările de dezvoltare din sistemele fizice, chimice, sociale, biologice, precum şi din cele psihologice se reglează singure : efectul conflictului indus de schimbări şi al feedbackului este constrâns de şi dependent de starea actuală a structurii organizaţionale a organismului. Dezvoltarea urmează un curs repetat, autoorganizat, care se reflectă în stări de coerenţă, adaptabilitate şi complexitate crescută. Deşi s-a recurs la o abordare a sistemelor dinamice pentru a se analiza diversele procese de dezvoltare (vezi, de exemplu, Kunnen şi Bosma, 2000 ; Lewis şi Granic, 2000 ; van Geert, 1998), majoritatea capitolelor sugerează că, deocamdată, impactul acesteia asupra dezvoltării adolescentului a fost limitat. Totuşi, temele privind dezvoltarea într-un anumit context, asupra cărora se insistă, pot duce, şi ele, la o posibilă abordare din punctul de vedere al sistemelor dinamice.

Capitolele referitoare la contextul şi relaţiile sociale reliefează ceea ce se ştie în prezent despre procesele sociale şi mecanismele interpersonale care influenţează comportamentul, atitudinile şi stările psihologice ale adolescenţilor. Procesele şi practicile de socializare sunt analizate prin intermediul unei diversităţi de cadre şi contexte ce includ : convertirea şi apostazia în religie ; activităţile şcolare extracurriculare ; natura şi caracteristicile muncii cu jumătate de normă ; tranziţiile în cadrul educaţional ; relaţiile cu colegii şi performanţele şcolare ; diferenţele de gen asociate cu stereotipurile și alegerea unei ocupații; metodele de predare și ecologia școlilor; statutul cultural etnic sau de emigrant; relațiile cu colegii și succesul școlar; prieteniile și tiparele sociale de interacțiune; și influența mediului asupra realizării educaționale. În cadrul capitolului referitor la relațiile interpersonale ale adolescenților sunt analizate, de asemenea, contextul social și nivelul de intimitate interpersonală. Dezvoltarea din punctul de vedere al calității și profunzimii relațiilor interumane în adolescență sunt examinate și prezentate pe larg în capitolele ce tratează întâlnirile și experiențele romantice dintre adolescenți, relațiile interpersonale, sexul premarital, dorința și dragostea, natura intimității, diversitatea orientărilor și comportamentelor sexuale și relațiile cu adulții, alții decât părinții. Aceste secțiuni, coroborate cu capitolele despre procesele fundamentale specifice adolescenței, cum ar fi autonomia, identitatea, cunoașterea, moralitatea, emoțiile și procesele îndreptate spre sine (stima de sine și concepțiile despre sine) oferă o prezentare exhaustivă asupra dezvoltării normale în formele și manifestările ei variate.

Cercetarea, pe care se bazează multe dintre aceste capitole, a fost în mod treptat transformată dintr-o abordare singulară și transversală a unui singur domeniu într-o paletă de abordări. Totuși, în prezent, au fost finalizate relativ puține investigații pe termen lung care să implice modele secvențiale și strategiile analitice secvențiale. O tendință din ce în ce mai utilizată de către cercetători este aceea a studiilor longitudinale, pentru a obține date despre preadolescență și postadolescență. Tot mai multe informații contextuale și ecologice sunt incluse în seturile de date. De asemenea, pare să existe o preocupare sporită pentru factori cum ar fi genul, etnia, cultura, statutul economic, biologia și pubertatea, precum și caracteristicile comunității, care pot modera schimbări de dezvoltare și pot contribui la diversitatea interindividuală. Într-un viitor nu prea îndepărtat se va scrie despre adolescenți plasând dezvoltarea și comportamentul acestora în contextul realității sociale, oferind astfel o macroînțelegere a experienței adolescentului, văzută din perspectiva întregii vieți.

Aristotel și Platon au scris despre problemele adolescenței, iar G. Stanley Hall a descris-o metaforic ca fiind furtună și stres (*Sturm & Drang*). În mod clar, există diferențe individuale la nivelul trăirilor (stres și tensiune) în cadrul procesului de tranziție de la copilărie la vârsta adultă (Berzonsky, 1982). Cercetările indică faptul că, în adolescență, anxietatea și conflictele sau problemele grave de comportament nu sunt nici inevitabile, nici normale: majoritatea tinerilor se confruntă cu unele probleme cu efecte trecătoare și pe termen relativ scurt (Montemayor, Adams și Gullotta, 1990). La maturitate, majoritatea adolescenților devin adulți tineri relativ productivi, care se pot lansa în cariere de succes, își pot asuma angajamentul coabitării sau al căsătoriei, pot întemeia o familie sau pot să se implice în diverse acțiuni în comunitate. Din păcate, o serie de tineri, puțini, nu reușesc să treacă de acea „fereastră a vulnerabilității" care apare în perioada pubertății (Adams, Bennion, Openshaw și Bingham, 1990). Câteva capitole tratează etiologia, prevalența, precum și dinamica psihologică și socială a problemelor obișnuite care pot apărea în adolescență, cum ar fi bolile cu transmitere sexuală, sarcina, abuzul de alcool și de droguri, problemele de comportament, crima și delincvența, depresia, tulburările de alimentație și fuga de acasă. Oamenii de știință contemporani sugerează strategii și tehnici de tratament și reabilitare, identifică factorii de risc și dezvoltă strategii și politici de prevenție. Este posibil ca știința prevenției să devină o piesă de bază în cercetarea adolescenței. Totuși, eficacitatea pe termen lung a prevenirii și a programelor de intervenție rămâne a fi demonstrată. Sunt necesare evaluări riguroase și cercetări longitudinale pentru a se stabili dacă intervențiile au un efect important pe termen lung asupra adolescenților și, în cazul în care se confirmă acest lucru, dacă efectele sunt pozitive sau negative (efecte iatrogenice). Unele cercetări au demonstrat că o parte dintre programele de intervenție, în special acelea în care adolescenții antisociali sunt asociați cu congenerii lor, pot genera la aceștia din urmă grave probleme comportamentale, cum ar fi abuzul de substanțe, delincvența și violența (Dishion, McCord și Poulin, 1999; McCord 1978). Este necesară colaborarea dintre cercetătorii din domeniu, practicieni și furnizorii de servicii, în condițiile în care ultimii joacă un rol activ în stabilirea problematicii și a agendei de cercetare.

Sunt furnizate informaţii despre metodele de lucru în ceea ce priveşte tulburările sau problemele de comportament, cum ar fi, de exemplu, capitolele despre crimă, delincvenţă, bande şi tulburări de alimentaţie la adolescenţi. Este analizat rolul pe care îl joacă factorii genetici, sociali şi de personalitate în ceea ce priveşte posibilitatea ca un adolescent să aibă probleme de comportament şi o dezvoltare patologică. Până în prezent, interconexiunile sau legăturile dintre temele ce ţin de dezvoltarea normală şi problemele comportamentale ale adolescentului nu au fost încă bine articulate, existând încă două domenii de cercetare relativ distincte. Probabil, în anii următori, vor apărea abordări mai integratoare.

La final, este important să precizăm că, dacă în urmă cu câteva decenii nu erau mulţi oameni de ştiinţă care cercetau adolescenţa, acum există o mulţime de preocupări, dintr-o gamă largă de discipline şi profesii, ce studiază dezvoltarea şi comportamentul la această vârstă. Specialiştii din ştiinţele sociale asociate, medicină, biologie, educaţie şi cele legate de prevenţie/intervenţie, au contribuit la crearea mai multor perspective teoretice şi conceptuale, la o multitudine de strategii metodologice şi de analiză, precum şi la numeroase abordări noi sau originale în studiul şi înţelegerea caracteristicilor adolescentului. Capitolele au fost scrise de specialişti recunoscuţi în psihologia adolescenţei şi vă oferă viziuni integrate, teoretice şi empirice, asupra adolescenţei. Sperăm ca *Manualul* să nu constituie doar o bază solidă pentru o înţelegere îmbunătăţită a dezvoltării, comportamentului şi problemelor adolescentului, ci, în acelaşi timp, să ajute la îmbogăţirea studiilor despre adolescenţi şi a serviciilor oferite acestora.

Bibliografie

Adams, G.R., Bennion, L.D., Openshaw, K.D., Bingham, C.R. (1990), „Windows of vulnerability : Identifying critical age, gender, and racial differences predictive of risk for violent deaths in childhood and adolescence", *Journal of Primary Prevention*, 10(3), pp. 233-240.

Adelson, J. (ed.) (1980), *Handbook of Adolescent Psychology*, Wiley, New York.

Brener, N.D., Simon, T.R., Krug, E.G., Lowry, R. (1999), „Recent trends in violence-related behaviors among high school students in the United States", *Journal of the American Medical Association*, 282, pp. 440-446.

Berzonsky, M.D. (1982), „Inter- and intra-individual differences in adolescent storm and stress : A life-span developmental view", *Journal of Early Adolescence*, 2, pp. 211-217.

Case, R. (1992), „The role of the frontal lobes in the regulation of cognitive development", *Brain and Cognition*, 20, pp. 51-73.

Fiske, S.T., Taylor, S.E. (1991), *Social Cognition* (ed. a II-a), McGraw-Hill, New York.

Dennis, W. (1946), „The adolescent", în L. Carmichael (ed.), *Manual of Child Psychology*, Wiley, New York, pp. 633-666.

Dishion, T.J., McCord, J., Poulin, F. (1999), „When interventions harm : Peer groups and problem behavior", *American Psychologist*, 54, pp. 755-764.

Grinder, R.E. (1982), „Isolationism in adolescent research", *Human Development*, 25, pp. 223-232.

Hall, G.S. (1904), *Adolescence : Its Psychology and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education* (2 vol.), Appleton-Century-Crofts, New York.

Horrocks, J.E. (1954), „The adolescent", în L. Carmichael (ed.), *Manual of Child Psychology* (ed. a II-a, pp. 697-734), Wiley, New York.

Kuhn, D., Siegler, R.S. (eds.) (1998), W. Damon (ed. seriei), *Handbook of Child Psychology*, vol. II : *Cognition, Perception, and Language* (ed. a V-a), Wiley, New York.

Kunnen, E.S., Bosma, H.A. (2000), „Development of meaning-making : A dynamic systems approach", *New Ideas in Psychology*, 18, pp. 57-82.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Lewis, M.D. (2000), „The promise of dynamic systems approaches for an integrated account of human development", *Child Development*, 71, pp. 36-43.

Lewis, M.D., Granic, I. (eds.) (2000), *Emotion, Development and Self-Organization: Dynamic Systems Approaches to Emotional Development*, Cambridge University Press, New York.

McCord, J. (1978), „A thirty-year follow-up of treatment effects", *American Psychologist*, 33, pp. 284-289.

Montemayor, R., Adams, G.R., Gullotta, T.P (1990), *From Childhood to Adolescence: A Transitional Period ? Advances in Adolescent Development*, vol. 2, Sage, Newbury Park, CA.

National School Safety Center (5 septembrie 2001), „Report of school associated violent deaths", 10 octombrie 2001, http://www.nsscl.org.

Ramachandran, V.S., Blakeslee, S. (1998), *Phantoms in the Brain: Human Nature and the Architecture of the Mind*, Fourth Estate, Londra.

Turkheimer, E. (2000), „Three laws of behavior genetics and what they mean", *Current Directions in Psychological Science*, 9, pp. 160-164.

Tversky, A., Kahneman, D. (1973), „Availability: A heuristic for judging frequency and probability", *Cognitive Psychology*, 5, pp. 207-232.

van Geert, P.L.C. (1998), „A dynamic systems model of basic developmental mechanisms: Piaget, Vygotsky, and beyond", *Psychological Review*, 105, pp. 634-677.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Partea I

Procesele biologice şi genetice

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 1

Genetica comportamentală şi dezvoltarea adolescentului : o prezentare a celor mai recente lucrări de specialitate

Joseph Lee Rodgers, David E. Bard

Introducere

Genetica comportamentală este o metodă cantitativă, iar dezvoltarea adolescentului este un subiect psihologic. Unificarea celor două componente pare să necesite, cel puţin la prima vedere, analiza unor cercetări în care s-a folosit această metodă, urmărindu-se coerenţa şi temele comune. Dar provocarea este mult mai profundă decât ar putea părea. Dincolo de suprafaţă există nisipuri mişcătoare care îngreunează sistematizarea subiectului. Ca urmare a acestei instabilităţi, este extrem de important să definim cu atenţie şi în mod explicit un punct de pornire. La începutul capitolului ne ocupăm de unele definiţii şi apoi descriem dificultăţile inerente legate de „Genetica comportamentală şi dezvoltarea în adolescenţă". Ne încheiem introducerea cu un rezumat al conceptelor pe care ne bazăm prezentarea. În următoarea secţiune prezentăm argumentele, după care vom trece în revistă cercetările relevante.

Definiţii : de ce este greu de schiţat acest capitol ?

Punctul de pornire pentru majoritatea modelărilor genetice comportamentale este separarea conceptuală a surselor de variaţie în surse genetice, de mediu împărtăşit (comun) şi mediu diferit (de exemplu, Rowe şi Plomin, 1981). Unele asemănări între membrii aceleiaşi familii sunt cauzate de prezenţa aceloraşi gene. De exemplu, gemenii monozigoţi (MZ) au în comun 100% dintre gene şi ar trebui să fie aproximativ identici în ceea ce priveşte trăsăturile sau comportamentele, care se află sub un puternic control genetic (de

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

exemplu, înălţimea, culoarea ochilor). Gemenii dizigoţi (DZ) şi fraţii cu aceiaşi părinţi au în comun, în medie, 50% dintre gene, fraţii care au în comun un părinte numai 25%, iar verişorii, doar 12,5% etc. În mod alternativ, unele asemănări dintre membrii aceleiaşi familii au drept sursă etiologică mediul comun ; această sursă teoretică de influenţă face ca persoanele înrudite să fie similare, întrucât au acelaşi mediu în cadrul familiei. De exemplu, stilul disciplinar al unui părinte poate reprezenta o influenţă a mediului comună tuturor copiilor din cadrul familiei şi aceasta duce la asemănări între copii în ceea ce priveşte răspunsul faţă de acea autoritate. În fine, mediul diferit este o sursă teoretică de influenţă care face ca membrii aceleiaşi familii să fie diferiţi unul de celălalt, deci aceste influenţe nu sunt comune printre fraţi. De exemplu, un profesor foarte bun pe care un copil l-a avut în primul său an de şcoală (dar care nu a fost şi profesorul celorlalţi copii ai familiei) ar putea crea un mediu diferit care influenţează motivaţia de a citi. Sau chiar în cadrul familiei, părinţii pot fi mai autoritari cu fiii lor decât cu fiicele (ceea ce ar putea duce la un stil disciplinar diferit, şi nu la unul comun).

Printre specialiştii în genetică comportamentală este bine-cunoscut faptul – dacă nu chiar tuturor cercetătorilor – că variaţiile în ceea ce priveşte procesele genetice (ereditatea sau e^2) şi procesele de mediu comune (uneori denumite mediul comun sau c^2) nu sunt imuabile (vezi Angoff, 1988). Modelul biometric de bază (de exemplu, Falconer, 1981) separă variaţia totală într-o variabilă dependentă atribuibilă genelor, alta atribuibilă mediului comun şi încă una atribuibilă unui mediu diferit. (Majoritatea procedurilor de evaluare confundă ultima sursă – variaţia mediului diferit, adesea numit d^2 – cu eroarea de măsurare, deşi există metode statistice în ceea ce priveşte acest aspect ; vezi Rodgers, Rowe şi Li, 1994).

Trebuie luate în calcul două trăsături critice ale acestei definiţii. Mai întâi, e^2, c^2 şi d^2 depind atât de volumul variaţiei, relevant pentru domeniul lor conceptual, cât şi de volumul *total* al variaţiei. Formulele conceptuale sunt : e^2 = variaţia genetică/variaţia totală, c^2 = variaţia mediului comun/variaţia totală şi d^2 = variaţia mediului diferit/ variaţia totală. (Variaţia totală este adesea numită „variaţia fenotipică" în literatura de specialitate a geneticii comportamentale). Aceşti trei coeficienţi totalizează 100%, deci fiecare dintre ei poate fi interpretat şi ca proporţie a variaţiei totale atribuibile geneticii, respectiv surselor de mediu comun sau diferit. Astfel, în cazul în care variaţia genetică rămâne fixă, dar variaţia totală a variabilei dependente (variaţia fenotipică) creşte substanţial, atunci e^2 scade din cauza numitorului, fără a se înregistra vreo schimbare în contribuţia genetică. Apoi, e^2, c^2 şi d^2 *trebuie* să fie interpretaţi într-un context de variabilitate ; în speţă, contribuţiile mediului şi cele genetice explică diferenţele individuale, şi nu proprietăţile generale ale trăsăturilor sau comportamentelor. De exemplu, genele determină culoarea ochilor. Totuşi, într-un mediu cu puţini oameni care nu au ochii căprui, gradul de moştenire ar fi foarte scăzut (întrucât există o variaţie fenotipică foarte mică). Cu alte cuvinte, e^2 arată cât de mult depinde *variaţia* unei trăsături sau a unui comportament de sursele genetice. Nu indică dacă existenţa trăsăturii sau a comportamentului are vreo etiologie genetică. În mod similar, c^2 şi d^2 arată în ce măsură *variaţia* unei trăsături sau a unui comportament este atribuibilă acestor două surse de mediu, şi nu dacă trăsătura sau comportamentul au la bază o etiologie de mediu. De exemplu, accentul unei persoane este în mod clar influenţat de mediu. Dar o măsurare a accentului ar arăta o valoare c^2 foarte mică, pentru simplul motiv că există o variaţie totală infimă. Uneori, specialiştii în genetica comportamentului folosesc greşit limba şi se referă la „influenţele genetice sau de mediu asupra unei trăsături", când de fapt vor să spună „influenţele genetice sau de mediu asupra *variaţiei* sau *diferenţelor individuale* în cadrul unei trăsături".

Explicaţia de mai sus se referă la modelul genetic de bază *aditiv*. Acest model implică faptul că un număr de surse genetice separate contribuie cu influenţe separate şi aditive la variaţia unei trăsături sau a unui comportament. Desigur, unele procese genetice sunt nelineare şi neaditive (de exemplu, principiile de bază ale moştenirii mendeliene sunt în mod inerent neaditive). Modelarea cantitativă în genetica comportamentală presupune modele de dominaţie (de exemplu, Neale şi Cardon, 1992), iar conceptul de emergeneză a fost propus pentru a reprezenta contribuţiile genetice configurale (Lykken *et al.*, 1992). Pe de altă parte, un alt tip de proces genetic nelinear, epistaza, implică interacţiuni ale alelelor de-a lungul *locus*-urilor genetice (în opoziţie cu dominanţa mendeliană, care implică interacţiunea alelelor în cadrul unui *locus* genetic). Epistaza este dificil de configurat în cadre genetice de comportament (de exemplu, Neale şi Cardon, 1992). În această prezentare, ne vom concentra eforturile în vederea introducerii de modele genetice aditive în datele referitoare la adolescenţi, în primul rând deoarece s-a acordat puţină atenţie modelelor nelineare sau neaditive în literatura de specialitate. În afara neaditivităţii genetice, apare o a doua problemă atunci când există interacţiuni de mediu genetice care nu sunt explicate în cadrul modelului. Turkheimer (1998) a arătat că rezultatul incapacităţii de a explica interacţiunile genetice/de mediu îl constituie estimările contradictorii ale lui e^2 şi c^2. Deşi nu există o bogată literatură de specialitate în acest domeniu, se fac eforturi pentru a explica interacţiunile de mediu ale genelor (şi multe dintre ele vor fi menţionate mai departe).

Atât e^2, cât şi c^2 (şi, implicit, d^2) se pot schimba şi permuta cu timpul şi cu vârsta, după cum se întâmplă şi cu numărătorul şi numitorul. În special în adolescenţă, variaţia fenotipică a multor trăsături şi comportamente se poate schimba substanţial. Pentru câţiva ani, înălţimea (şi majoritatea trăsăturilor psihologice) devine extrem de variabilă, întrucât copiii ating pubertatea la vârste diferite. Într-un mod mai puţin evident, pot fi schimbări în variaţia totală a inteligenţei, a multor trăsături de personalitate şi în special în comportamentele sociale şi cele legate de sănătate. Fumatul este un bun exemplu. Printre copiii de 8 ani, fumatul nu este influenţat de ereditate. Evident, nu pentru că influenţele genetice nu contribuie la adoptarea fumatului, ci pentru că există o variaţie fenotipică scăzută în ceea ce priveşte fumatul în rândul copiilor de 8 ani. Pe la vârsta de 14 ani, eredităţile legate de fumat încep să fie detectabile, cum ar fi, de exemplu, vârsta la care se fumează prima ţigară (dar nu astfel încât să justifice dependenţa de fumat). La 20 de ani, intensitatea fumatului, durata şi gradul de dependenţă sunt componente ereditare. Aspectele referitoare la influenţele genetice se aplică în mod egal influenţelor de mediu comun şi de mediu diferit. Acesta este contextul pe care l-am numit „nisipuri mişcătoare", în care observăm influenţele genetice şi de mediu.

Există mai multe mijloace adecvate pentru a rezolva aceste probleme. Mai întâi este cel interpretativ ; autorii trebuie să fie pe deplin lămuriţi ce înseamnă şi ce nu înseamnă e^2, c^2 şi d^2. În al doilea rând, există măsurători directe ale acestor influenţe ; de exemplu, unii geneticieni subliniază importanţa evaluării aspectelor ereditare şi, de asemenea, a coeficienţilor variaţiei genetice, care nu sunt afectaţi de variaţia totală a DV (vezi, de exemplu, Houle, 1992). În al treilea rând, modificarea valorilor e^2 şi c^2 poate oferi un volum mare de informații ; atât ele, cât și despre ele. De exemplu, Kohler, Rodgers și Christensen (1999) au demonstrat o schimbare substanțială în e^2 a fertilității, utilizând informații despre gemeni din Danemarca. Creșterile dramatice ale valorilor e^2 pe care le-au observat au apărut simultan cu două schimbări legate de fertilitate din Danemarca, ce au oferit un cadru în interiorul căruia se putea explica această schimbare rapidă în ereditate.

Dificultățile definite în această secțiune introductivă au legătură cu metoda (și, foarte important, cu interpretarea incorectă a conceptului și scopului metodei). Problema „nisipurilor mișcătoare" în interpretarea eredității poate fi o problemă numai dacă i se permite să fie. Vom încerca să extragem cu atenție informațiile din studiile pe care le prezentăm și invităm cititorul să treacă prin filtrul critic această investigație, împreună cu noi. După cum remarca Maccoby (2000, p. 1), „faptul că știm care sunt elementele de forță ale factorilor genetici... nu înseamnă că avem o bază suficient de solidă pentru a-i estima pe cei de mediu". Turkheimer (1998, p. 782) a sugerat că studiile despre ereditate conduc doar la „banala tautologie că toate comportamentele se bazează pe genotip și creier". Deși noi suntem mai optimiști decât Turkheimer în legătură cu valoarea unor astfel de studii, suntem de acord cu abordarea sceptică pe care o presupune o astfel de poziție.

În final, intenționăm să răspundem la problema „nisipurilor mișcătoare" plasându-ne ferm pe terenul orientărilor teoretice din domeniile sociale și biologice, care se concentrează asupra subiectului, și nu asupra metodei. Studiul adolescenței, în general, și în special dezvoltarea adolescentului își focalizează atenția asupra procesului schimbării. În lucrarea noastră anterioară am folosit trei teorii sociale pentru a încadra procesele de dezvoltare a adolescentului. De fapt, acestea sunt mai degrabă orientări motivaționale decât teorii formale, întrucât nu am testat și nici nu am evaluat structurile în vreun fel. Mai degrabă le-am lăsat să ne ghideze investigațiile și evaluarea. Cele trei abordări sunt : perspectiva comportamentului de tranziție, perspectiva întregii vieți și teoria problemelor de comportament. În plus, perspectiva biologică ce ne oferă cele mai multe informații în legătură cu studiul dezvoltării adolescentului este aceea de a lua în calcul influențele hormonale, care afectează atât schimbările psihologice, cât și cele comportamentale.

Cadrul teoretic

Adolescența, circumscrisă unei ecologii sociale și temporale

Perspectiva comportamentului de tranziție este dezvoltată pe larg în Ensminger (1987) și în Rodgers și Rowe (1993). Acest cadru de lucru orientativ consideră adolescența o perioadă de oportunitate comportamentală extinsă. Adolescenții încep să facă alegeri în cadrul unei ecologii comportamentale care nu le erau disponibile în timpul copilăriei. Volumul de studiu, decizia de a fuma și de a bea, alegerea petrecerilor, a cercurilor școlare, precum și gestionarea comportamentelor legate de sănătate sunt aspecte emergente în cadrul procesului decizional al multor adolescenți. În plus, comportamentul de consumator oferă și el ocazii extinse în adolescență. Comportamentele de tranziție sunt definite drept comportamente pe care adolescenţii le folosesc – în mod deschis sau implicit – pentru a semnala viitoarea maturitate. Aceste comportamente pot avea şi alte scopuri, dar cel puţin o parte a statutului lor este acela de a reprezenta în plan social caracteristicile de tranziţie ale adolescenţei. Unele dintre aceste comportamente sunt nesănătoase sau, cel puţin, proscrise social. De exemplu, comportamentul sexual riscant, conducerea auto nechibzuită, fumatul, consumul exagerat de alcool, consumul de droguri şi nepregătirea temelor pentru acasă. Unele dintre comportamentele de tranziţie sunt sănătoase şi normale din punct de vedere social. De exemplu, înscrierea în orchestra şcolii, la bibliotecă, în echipa de tenis şi participarea la întrunirile unui grup religios. Motivul pentru care perspectiva comportamentului de tranziţie este valoroasă în această prezentare este acela că orientează atenţia către comportamente pe care mulţi le consideră tipice pentru adolescenţi.

Cea mai mare atenţie în ceea ce priveşte comportamentele de tranziţie în literatura de ştiinţe sociale (şi de comportament genetic) se axează pe acele comportamente care anterior au fost catalogate drept moderat sau serios antisociale (vezi Rodgers, Billy şi Udry, 1984 ; Rodgers şi Rowe, 1993). Deşi comportamentele de tranziţie corespunzătoare merită mai multă atenţie decât au primit până acum, ne vom concentra asupra acelora care au fost cercetare în detaliu. Este vorba de fumat, băut, consumul de droguri şi întâlnirile/comportamentul sexual.

O a doua perspectivă teoretică ne ajută să motivăm unele aspecte din literatura de genetică comportamentală în acest domeniu. Problema teoriei comportamentale (Jessor şi Jessor, 1977) sugerează că unele comportamente moderat sau serios antisociale pot fi grupate împreună. Întrebarea dacă aceste probleme comportamentale se pot grupa împreună a fost extinsă de Moffitt (1993) într-o teorie a comportamentului antisocial „limitat la adolescenţă" *versus* „permanent de-a lungul vieţii". Rodgers şi Rowe (1990) au descoperit că un comportament sexual are un statut oarecum neobişnuit în cadrul contextului teoriei problemelor de comportament ; deşi a variat odată cu alte comportamente moderat antisociale (de exemplu, fumat, băut şi condus ilegal), a avut în acelaşi timp o variaţie substanţială unică ce nu s-a suprapus cu cele ale celorlalte variabile. Metodologia geneticii comportamentale oferă o abordare riguroasă în investigarea acestei perspective, motiv pentru care vom trece în revistă câteva studii care iau în calcul diferitele legături dintre două sau mai multe probleme de comportament.

O a treia abordare teoretică este cea a perspectivei întregii vieţi, care sugerează că normele sunt create de societate pentru a defini tranziţiile comportamentale corespunzătoare unei anumite vârste ; „diferenţierea de vârstă este exprimată în secvenţa de roluri şi evenimente, tranziţii sociale şi puncte de cotitură care apar de-a lungul unei vieţi" (Elder, 1975). Hogan şi Astone (1986) au sugerat că tranziţiile de la adolescenţă în şi prin viaţa de adult sunt etapizate ordonat şi că societatea are aşteptări normative asupra vârstei când trebuie să aibă loc o schimbare ; Rindfuss, Swicegood şi Rosenfeld (1987) au investigat deviaţiile de la aceste etape ordonate. Majoritatea exemplelor de evenimente importante din perspectiva întregii vieţi sunt tranziţii demografice, cum ar fi căsătoria, primul copil sau educaţia. În combinaţie cu comportamentul de tranziţie şi perspectiva întregii vieţi, introducem un domeniu nou de comportamente. În această perspectivă combinată, prima ţigară, primul pahar de băutură şi pierderea virginităţii pot fi şi ele considerate ca având relevanţă la scara „întregii vieţi", mergând pe ideea că ne organizăm gândirea şi planurile în raport cu plasarea în timp a acestor evenimente. În plus, ele sunt cât se poate de evidente atunci când definim „experienţa de adolescent”, o observaţie care aduce teoria problemelor de comportament în acest cadru de lucru integrativ. Este adevărat, probabil că multe persoane (atât adulţi, cât şi adolescenţi) ar defini aceste comportamente moderat şi serios antisociale ca fiind mai apropiate de „comportamentul tipic al adolescenţilor” decât acele comportamente de tranziţie social acceptate, cum ar fi faptul de a deveni membru al unui cerc sau de a cânta într-o formaţie.

Totuşi, remarcăm existenţa unor tranziţii cognitive şi de personalitate care pot fi motivate şi din perspectivele comportamentului de tranziţie şi al întregii vieţi. Anumite materii şcolare pot fi percepute dintr-o perspectivă asupra întregii vieţi. Un exemplu ar fi acei elevi eminenţi care iau examenul preliminar din clasa a XI-a sau examenul de limbă engleză în ultimul an de liceu. Un alt exemplu ar fi reprezentat de trecerea de la gimnaziu la liceu, dispunând acum de o sală de studiu (şi aşteptări asociate cu aceasta) ca parte a experienţei şcolare. Un al treilea exemplu ar fi extinderea autonomiei sociale, cum ar fi decizia de a participa la un banchet sau de a lua prânzul în afara campusului. Un al patrulea exemplu ar fi reprezentat de apariţia leadershipului într-o structură socială/politică a liceului.

Adolescenţa, circumscrisă unei ecologii hormonale

Ideea „hormonilor care urlă” în ceea ce îi priveşte pe adolescenţi a fost mult prea des folosită ; de exemplu, majoritatea adolescenţilor nu sunt nici pe departe atât de activi sexual ca reacţie la aceşti hormoni (nici măcar cei care nu mai sunt virgini nu sunt chiar atât de activi sexual), aşa cum ar putea sugera multe descrieri ale mass-mediei (vezi, de exemplu, Rodgers, 1996). Expresia corectă ar fi mai degrabă aceea a „hormonilor aflaţi în schimbare”. Într-adevăr, hormonii determină multe dintre schimbările psihologice din adolescenţă, care, la rândul lor, au un impact puternic asupra proceselor comportamentale.

Buchanan, Eccles şi Becker (1992) au dezvoltat un cadru de lucru integrat pentru a vizualiza influenţa pe care o au schimbările hormonale în adolescenţă asupra trăsăturilor şi comportamentului adolescenţilor. Ei au remarcat că :

> Din punct de vedere istoric se consideră că majoritatea schimbărilor de stare şi comportamentale sunt negative, rezultatul unor factori biologici, în special al hormonilor... Mai recent, psihologii au pus sub semnul întrebării atât caracterul predominant al acestor schimbări negative, cât şi presupusele rădăcini biologice... Accentul s-a mutat asupra factorilor contextuali (adică familie, şcoală, congeneri) şi psihologici (adică stima de sine, orientarea rolului în funcţie de sex) (p. 62).

Evaluările lor au arătat că schimbările hormonale pot influenţa stima de sine a adolescenţilor, fericirea, concentrarea, violenţa, problemele de comportament şi relaţiile sociale. Udry *et al.* (1985) au arătat că există o legătură între hormonii androgenici şi comportamentul sexual al băieţilor, iar Udry şi Talbert (1988) au evidenţiat reacţiile de personalitate la schimbările hormonale. Susman *et al.* (1985) au arătat legătura dintre nivelele hormonale ale adolescenţilor şi comportamentele socioemoţionale.

Rezumat introductiv

Modelarea genetică a comportamentului se bazează prea mult pe elemente care nu au fost, deocamdată, confirmate ştiinţific. Această introducere a fost concepută pentru a crea un context mai larg viitoarelor analize pe marginea studiilor de genetică comportamentală legate de comportamentele şi trăsăturile adolescenţilor. Genele influenţează hormonii. Hormonii au o variaţie de suprapunere cu acestea şi pot schimba trăsăturile şi comportamentele. Toate apar la nivel organic la un individ care este plasat într-un mediu social format din familie, prieteni, şcoală, biserică şi alte influenţe sociale. În plus, toate aceste interrelaţionări complexe sunt definite temporal şi pot avea semnificaţii diferite la vârste şi etape diferite. Perspectivele întregii vieţi şi ale comportamentului de tranziţie, împreună cu teoria problemelor de comportament, ne pot ajuta să evaluăm acest joc complex. Lucrări recente din literatura de specialitate referitoare la genetica comportamentală ne-au transferat orientarea de la un flux strict cauzal de la genom către comportament şi a substituit complexele şi fascinantele lanţuri de feedback implicate în procesul cauzal (vezi, de exemplu, Brown, 1999 ; Gottlieb, 2000). Vom reveni la această perspectivă mai largă într-o secţiune dedicată concluziilor, unde vom plasa în context rezultatele analizei noastre asupra influenţelor genetice şi de mediu care se desprind din literatura geneticii comportamentale.

Metodologia utilizată

Pentru a identifica studiile empirice relevante ce urmează a fi analizate în acest capitol, am împărţit titlul în trei cuvinte de bază : „genetică comportamentală", „adolescenţă" şi „dezvoltare". Analiza noastră iniţială asupra literaturii de specialitate a identificat trei reviste importante pentru fiecare domeniu : *Genetics* pentru primul, *Adolescence* pentru al doilea şi *Developmental Psychology* pentru al treilea. Am obţinut copii pentru fiecare articol care analiza genetica comportamentală în legătură cu dezvoltarea adolescenţilor în perioada 1985-2000. Analizând aceste articole, am identificat şi altele, care aveau aceeaşi origine. În plus, câteva capitole recente din *Annual Review of Psychology* ne-au oferit atât materialul, cât şi referinţele necesare pentru a realiza analiza (vezi Maccoby, 2000 ; Plomin şi Rende, 1991 ; Rose, 1995 ; Steinberg şi Morris, 2001).

Cele mai multe dintre articolele analizate de noi aici provin din *Behavior Genetics* şi *Developmental Psychology*. În plus, majoritatea sunt articole recente. Deşi am căutat studii relevante pentru fiecare domeniu începând cu anul 1985, aproape toate au fost publicate recent, cu precădere în cea de-a doua jumătate a anilor '90.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cercetări de genetică comportamentală la adolescenţi : ecologia socială/comportamentală

Domeniile social/comportamental reprezentate în cadrul articolelor pe care le-am selectat includ comportamentele de tranziţie ale adolescenţilor (fumat, consum de alcool, comportament sexual şi alte activităţi care comportă riscuri), sănătatea socială/mentală în rândul adolescenţilor (inclusiv depresia şi comportamentul antisocial), indicatori ai relaţiilor sociale în cadrul familiei (părinţi şi copii) şi dezvoltarea cognitivă şi a personalităţii în adolescenţă.

Comportamentele de tranziţie

Studiile de genetică comportamentală au arătat că la baza comportamentelor de tranziţie ale adolescenţilor se află o variaţie genetică şi unele dintre dinamicile corelaţiilor sociale/de mediu. Deşi o abordare generală a problemelor de comportament depăşeşte limitele instituite de comportamentul de tranziţie, ele se suprapun fără îndoială cu acel domeniu, în special în ceea ce priveşte consumul de alcool şi droguri.

În cadrul domeniului problemelor de comportament, Gjone *et al.* (1996) au utilizat *Child Behaviour Checklist* (CBCL) pentru a măsura problemele de comportament interne şi externe în rândul gemenilor norvegieni de acelaşi sex, născuţi în anii '70 şi '80. Rezultatele lor au arătat eredităţi importante pentru ambele domenii, e^2 crescând, iar c^2 scăzând pe măsură ce severitatea problemei comportamentale creştea pentru ambele tipuri de comportamente internalizate şi externalizate (deşi reevaluarea variabilelor a afectat modelul). Van den Oord, Boomsma şi Verhulst (1994) au utilizat şi ei CBCL pe un eşantion de copii adoptaţi în Olanda din toată lumea. La fel ca Gjone *et al.*, aceştia au descoperit eredităţi importante pentru comportamentele externalizate ; totuşi, nu au avut aceleaşi rezultate pentru comportamentele internalizate. De asemenea, au descoperit o variaţie mai mare în ceea ce priveşte comportamentul agresiv la băieţi decât la fete, lucru pe care ei l-au speculat că ar avea o origine genetică. Eaves *et al.* (1993) au studiat indicii tulburărilor de comportament rezultaţi în urma aplicării *Rutter Parent Questionnaire* asupra unui eşantion de gemeni de sex masculin cu vârste cuprinse între 8 şi 16 ani, în cadrul unui studiu întreprins de Virginia Adolescent Behavioral Development. Modelul lor a identificat patru clase latente, care păreau a fi ereditare. Totuşi, el a respins o interpretare unidimensională a proceselor latente ce stăteau la baza tulburărilor de comportament. Rodgers, Rowe şi Li (1994) au studiat datele obţinute prin aplicarea *Behavioral Problem Index* (BPI) asupra unui eşantion de copii cu vârste cuprinse între 5 şi 11 ani, în cadrul unui studiu realizat de National Longitudinal Survey of Youth (NLSY), date reprezentative la nivel naţional pentru adolescenţii născuţi între 1958 şi 1965. În şase subscale ale BPI ei au identificat eredităţi puternice pentru mai multe subscale bazate pe trăsături (anxietate, hiperactivitate şi dependenţă) şi eredităţi mai slabe pentru subscalele sociale (manifestări antisociale, conflicte cu anturajul şi încăpăţânare). În plus, cele trei subscale sociale au arătat importante variaţii ale mediului comun. Calitatea mediului casnic (măsurat de HOME) a arătat importante influenţe diferite asupra fraţilor din aceeaşi gospodărie pentru toate subscalele, cu excepţia aspectelor ce ţineau de conflictul cu anturajul. Van der Valk *et al.* (1998) au folosit un eşantion de copii olandezi adoptaţi, cu vârste cuprinse între 10 şi 18 ani, pentru a investiga stabilitatea longitudinală în ceea ce priveşte problemele de comportament. Datele pe care se bazau proveneau din *Child Behaviour Checklist*. Ei au identificat stabilitatea într-un factor externalizat, de origine genetică, şi mai multe influenţe de mediu comun la vârste timpurii decât la vârste mai înaintate. Rowe, Almeida şi Jacobson (1999) au studiat violenţa în rândul adolescenţilor utilizând informaţiile din Add Health. Astfel au descoperit că $e^2 = 0{,}32$, cu o mică variaţie a mediului comun. Ereditatea a crescut de la această valoare, odată cu creşterile în ceea ce priveşte căldura familială măsurată în funcţie de nivelul şcolar. La final, van den Oord şi Rowe (1997) au investigat inadaptările sociale prin intermediul măsurătorilor BPI în cadrul NLSY. Descoperirile lor au sugerat că influenţele mediului diferit au cel mai mare impact asupra problemelor de comportament ale copiilor. De asemenea, au găsit argumente pentru un „model de responsabilitate", sugerând că „o responsabilitate stabilă, puternică poate reprezenta «cea de-a treia variabilă», care explică relaţiile dintre nivelele ulterioare ale problemelor de comportament" (pp. 319-320).

Alte studii au tratat diverse comportamente de tranziţie. Koopmans *et al.* (1999) au studiat iniţierea în fumat şi cantitatea prin intermediul unui studiu cu două variabile asupra adolescenţilor olandezi. Ei au creat un model cu două variabile şi au descoperit că existau dimensiuni separate ce stăteau la baza iniţierii în fumat şi a numărului de ţigări. Au stabilit că $e^2 = 0{,}39$ (valoare mai mare) şi chiar un c^2 mai mare $= 0{,}54$ pentru iniţierea în fumat, în timp ce e^2 şi c^2 deveneau neglijabile atunci când era vorba de cantitate. Descoperirea că sunt responsabilităţi separate (deşi se suprapun, probabil) în ceea ce priveşte debutul în fumat şi continuarea fumatului a fost făcută şi de Madden *et al.* (1999) şi Heath *et al.* (1999), folosind eşantioane de subiecţi adulţi.

Viken *et al.* (1999) au recurs la gemeni finlandezi din cohorta născută în perioada 1975-1979 pentru a studia consumul de alcool autodeclarat. Ca şi în cazul rezultatelor legate de fumat de mai sus, au descoperit că influenţele mediului comun au fost importante în ceea ce priveşte iniţierea, dar efectele genetice aditive au fost mai importante în a explica variaţia legată de frecvenţa printre cei care deja începuseră să bea. Buster şi Rodgers (2000) au utilizat date despre consumul redus/exagerat de alcool la adolescenţi în NLSY, descoperind un e^2 semnificativ pentru băieţi în ceea ce priveşte consumul redus şi o creştere a lui c^2 pentru consumul exagerat. Fetele au avut o bază genetică mai puternică (şi o valoare a lui c^2 redusă) atât pentru consumul redus, cât şi pentru cel exagerat de alcool.

Carey (1992) şi Meyer şi Neale (1992) au utilizat un set de date simulate pentru a investiga debutul consumului de droguri în rândul adolescenţilor. Carey a simulat setul de date pentru a reprezenta trei procese, difuzare/expunere, utilizare iniţială şi persistenţă. Meyer şi Neale au utilizat acele modele pentru a arăta că, cel puţin în acest set de date artificiale, mediul comun a justificat similarităţile în ceea ce priveşte începutul utilizării drogurilor şi sincronizarea.

Deşi teoriile etapelor multiple, care includ procesele de influenţe sociale, au fost dezvoltate pentru a explica răspândirea comportamentelor de tranziţie ale adolescenţilor, cum ar fi fumatul şi băutul (de exemplu, Rowe şi Rodgers, 1991 ; Rowe *et al.*, 1996), diferenţa dintre debut şi menţinerea obiceiului pare să fie cea mai persistentă şi mai valoroasă trăsătură ce rezultă din această investigaţie (de exemplu, Mayhew, Flay şi Mott, 2000). Rezultatul comun al acestor studii este că debutul e determinat social, dar, după ce a avut loc iniţierea, variaţia în ceea ce priveşte cantitatea are influenţe genetice.

Aşa cum am spus şi mai sus, nu toate comportamentele de tranziţie sunt, în mod obligatoriu, problematice. Participarea la activităţi sportive este un comportament de tranziţie pozitiv (împreună cu alte activităţi extracurriculare, activităţi religioase, hobby-uri etc). Boomsma *et al.* (1989) au studiat participarea la activităţi sportive pe un eşantion format din gemeni din Amsterdam şi din părinţii acestora. Ei au descoperit o componentă genetică în ceea ce priveşte participarea la sporturi şi o solidă componentă a mediului comun pentru subiecţii de sex feminin (dar nu şi pentru cei de sex masculin). În plus, au dezvoltat un model cu două variabile între participarea la activităţi sportive şi ritmul cardiac şi au descoperit că ritmul cardiac are o bază genetică mai puternică, în timp ce participarea la activităţi sportive are o bază de mediu mai puternică. Noi încurajăm efectuarea de noi studii în domeniu, în cadrul cărora comportamentele sănătoase de tranziţie ale adolescenţilor să fie evaluate prin intermediul geneticii comportamentale şi al altor metodologii.

Comportamentul sexual este un comportament de tranziţie care, odată cu înaintarea în vârstă, devine normal din punct de vedere social. Mai multe studii genetice comportamentale au identificat eredităţi importante în ceea ce priveşte informaţiile referitoare la vârsta primului act sexual (de exemplu, Dunne *et al.*, 1997 ; Rodger, Rowe şi Buster, 1999), care, în mod obişnuit, apare în adolescenţă în mediile analizate. Miller *et al.* (1999) au arătat o legătură între receptorii dopaminei şi vârsta primului contact sexual, oferind informaţii despre un posibil mecanism genetic care să explice această legătură.

Sănătatea socială/mentală

Rende *et al.* (1993) au utilizat modele biometrice pentru a măsura nivelele de depresie la adolescenţi. Ei au descoperit o puternică componentă ereditară în distribuţia globală a depresiei. Totuşi, componenta genetică a dispărut atunci când modelele trebuiau să evalueze depresia gravă. Cu alte cuvinte, nu părea să existe vreo componentă genetică diferită sau suplimentară în cazul depresiei grave. Pike *et al.* (1996) au apelat la perechi de fraţi din SUA între care diferenţa de vârstă nu depăşea 4 ani, inclusiv gemeni, fraţi buni, fraţi pe jumătate şi fraţi vitregi. Depresia a fost măsurată în trei moduri, utilizându-se un Registru de Depresie al Copilului, subscala de depresie BPI şi *Behavior Events Inventory* (BEI) (Registru de Evenimente Comportamentale). Ei au descoperit că „modelul atribuie variaţia simptomelor depresive unei influenţe genetice substanţiale, unei influenţe neglijabile de mediu comun şi unei influenţe moderate de mediu diferit" (p. 597). În plus, au relevat că atitudinea negativă a mamei era asociată cu deprimarea adolescentului prin intermediul unui mediu diferit, fără să aibă vreo legătură cu genele sau cu mediul comun. Rezultatele în ceea ce priveşte atitudinea negativă a tatălui au fost similare. Jacobson şi Rowe (1999) au folosit structura de rudenie în National Longitudinal Survey of Adolescent Health (ADD Health) pentru a studia relaţia dintre conectivitatea socială şi depresia la adolescenţi. Ei au descoperit diferite modele pentru subiecţii de sex masculin şi feminin. Influenţele genetice erau mai puternice la subiecţii de sex feminin pentru ambii indicatori ai depresiei, ca şi pentru covariaţia dintre conectivitatea socială şi depresie.

Alte lucrări de specialitate au examinat comportamentul antisocial al adolescenţilor. Studiul întreprins de Pike *et al.* (1996), menţionat mai sus când s-a vorbit despre depresie, a vizat şi comportamentul antisocial, utilizând subscale de la BPI şi BEI. Comportamentul antisocial a arătat o variaţie mai mare a mediului comun decât depresia, dar influenţele genetice şi cele de mediu diferit au determinat şi ele o variaţie destul de mare. La fel ca în cazul depresiei, mediul diferit a justificat covariaţia dintre negativitatea mamei şi comportamentul antisocial, iar influenţele genetice şi cele ale mediului comun au contribuit şi ele la creşterea variaţiei. Într-un studiu efectuat de O'Connor *et al.* (1998) utilizând date din cadrul Colorado Adoption Project (CAP), referitoare la ultima fază a copilăriei şi începutul adolescenţei (7-12 ani), comportamentul antisocial a fost evaluat cu ajutorul indicatorilor privind comportamentul antisocial al părinţilor şi *Child Behavior Checklist* (CBC) pentru copii. Ei erau interesaţi de directivitatea cauzală a comportamentului părinţilor şi a comportamentului antisocial al copiilor. Au descoperit că covariaţia dintre atitudinea negativă a părinţilor şi comportamentul antisocial nu se înregistra la copii ; totuşi, rezultatele lor au fost conforme cu un efect parental plauzibil asupra comportamentului antisocial al copiilor.

În fine, un studiu al lui Topolski *et al.* (1997) a utilizat informaţii din Virginia Twin Study of Adolescent Behavioral Development pentru a analiza tulburările de anxietate de separare (TAS), disfuncţiile hiperanxioase şi anxietatea manifestă. Au fost identificate eredităţi moderate pentru fiecare dintre cele trei, având o variaţie a mediului comun semnificativă pentru TAS. Nu au existat diferenţe majore legate de vârstă sau sex.

Relaţiile sociale cu membrii familiei

Au existat ample cercetări asupra adolescenţilor, efectuate din perspectivă genetică comportamentală sau din perspectiva relaţiilor de familie. Atât perspectiva comportamentului de tranziţie, cât şi cea a întregii vieţi oferă o motivaţie pentru schimbarea relaţiilor dintre adolescenţi şi familie. Întrucât adolescenţii au un repertoriu comportamental nou şi mai extins şi întrucât se află la începutul tranziţiei către independenţa şi autonomia maturităţii, iar societatea marchează etapele importante din adolescenţă (de exemplu, intrarea la liceu, prima maşină, plecarea de acasă etc.), aceste relaţii sociale pot fi subtile, volatile şi/sau dinamice.

Într-un interesant studiu metodologic, Plomin *et al.* (1994) au arătat că un număr de indicatori ai mediului familial conţin, de fapt, variaţii genetice majore : „În medie, mai mult de un sfert din variaţiile acestor indicatori de mediu pot fi justificate prin diferenţele genetice dintre copii” (p. 32). Studiul, parte a proiectului Nonshared Environment in Adolescent Development (NEAD), a ales în mod aleatoriu din populaţia americană atât adolescenţi cu părinţi divorţaţi, cât şi nedivorţaţi. Proiectul a luat o mare amploare, arătând importanţa influenţelor mediului diferit în ceea ce priveşte diferenţele individuale ale comportamentului uman (inclusiv al adolescenţilor). Studiul a demonstrat dificultatea de a separa în mod clar datele în categorii genetice şi de mediu.

Elkins, McGue şi Iacono (1997) au utilizat o perspectivă legată de dezvoltare într-un studiu referitor la relaţia părinte-fiu în adolescenţă. Ei au utilizat Minnesota Twin Family Study şi un chestionar de mediu parental cu care au evaluat diversele aspecte ale relaţiei părinte-copil. Au descoperit etiologii diferite pentru gemenii în jurul vârstei de 11 ani, în comparaţie cu cei de 17 ani. Ambele vârste au arătat ereditatea percepţiilor adolescenţilor în ceea ce priveşte calitatea relaţiilor părinte-fiu, având o valoare e^2 mult mai mare în cazul gemenilor mai vârstnici. Aceste efecte au fost mai puternice pentru relaţia tată-fiu decât cele pentru relaţia mamă-fiu. Neiderhiser *et al.* (1998) au utilizat informaţii de la fraţi de acelaşi sex în cadrul proiectului NEAD descris mai sus pentru a studia percepţiile parentale ale adolescenţilor. Percepţiile parentale ale adolescenţilor au mediat indicatorii conflictelor parentale şi indicatorii antisociali ai adolescenţilor, iar asocierea dintre reglajul defectuos între părinte şi copil are o accentuată componentă genetică. Bussell *et al.* (1999) au utilizat aceeaşi sursă de informaţii pentru a investiga fundamentele următorului fapt bine-cunoscut, şi anume că relaţia părinte-copil are legătură cu calitatea relaţiilor dintre fraţi şi surori. Covariaţia dintre relaţia mamă-copil şi calitatea relaţiei dintre fraţi şi surori era atribuită, în general, mediului comun, deşi au fost identificate importante componente genetice şi de mediu diferit. Neale (1999) a contestat unele dintre ipotezele studiului lui Bussell *et al.*, dar a fost de acord cu ideea importanţei mediului comun atât pentru relaţia dintre fraţi, cât şi în cazul relaţiei părinte-copil (vezi şi Neiderhiser *et al.*, 1999, ca replică la criticile lui Neale).

Personalitatea

O serie de cercetători au folosit modele biometrice bazate pe tipologii genetice comportamentale pentru a măsura personalitatea. McGue, Bacon şi Lykken (1993) au utilizat informaţii referitoare la gemeni liceeni din Minnesota pe parcursul anilor '70, obţinute în stadiul adolescenţei prelungite, respectiv 10 ani mai târziu. Ei au utilizat chestionarul de personalitate multidimensional, care are subscale de emotivitate pozitivă (similar extrovertirii), emotivitate negativă (similar cu nevroza/agresiunea) şi constrângere (evitarea vătămării şi tradiţionalismul). Au descoperit o scădere a influenţei genetice de-a lungul celor două perioade de vârstă pentru emotivitatea negativă, o stabilitate în structura generală de personalitate care se baza în special pe procese genetice şi o schimbare în structura de personalitate care se baza, în esenţă, pe factori de mediu. Billig *et al.* (1996) au folosit informaţii de la gemeni de sex masculin în vârstă de 17 ani din cadrul Minnesota Twin/Family Study cu indicatori de personalitate (obţinuţi din aplicarea chestionarului de personalitate multidimensional), precum şi dintr-un al doilea studiu, intitulat Life Events Interview for Adolescents. În acest al doilea caz, respondenţii au indicat cu ce evenimente majore de viaţă s-au confruntat deja, pe care le-au împărţit în evenimente de familie (de exemplu, întreaga familie s-a mutat într-o casă nouă), evenimente fără legătură cu familia şi independente de comportamentul respondentului (de exemplu, un prieten apropiat s-a mutat) şi evenimente fără legătură cu familia, dar care aveau legătură cu comportamentul respondentului (de exemplu, o suspendare de la şcoală). Modelarea biometrică a indicat o bază genetică pentru evenimentele de viaţă neindependente şi fără legătură cu familia şi o covariaţie genetică între evenimentele de viaţă neindependente şi fără legătură cu familia şi personalitate (în special cu factorul de personalitate, constrângerea). În final, Macaskill *et al.* (1994) au utilizat Inventarul de personalitate Eysenck folosind gemeni australieni cu vârste cuprinse între 11 şi 18 ani. După eliminarea variabilelor vârstă şi sex, au descoperit influenţe genetice pentru psihoticism şi nevrozism.

Există şi alte referinţe sau prezentări detaliate despre personalitate. Koopmans *et al.* (1995) au studiat căutarea senzaţiilor utilizând subiecţi gemeni olandezi cu vârste cuprinse între 12 şi 24 de ani şi părinţii acestora. Ei au utilizat Scala Zuckermann de căutare a senzaţiilor, care are câteva subscale ce nu se suprapun. Au descoperit că „genele joacă un rol major în ceea ce priveşte diferenţele individuale în căutarea senzaţiilor” (p. 354), obţinând practic aceleaşi rezultate ca Fulker, Eysenck şi Zuckermann (1980). Nu au existat influenţe importante de mediu comun. Eaves *et al.* (1997) au utilizat un sondaj de atitudine socială cu 28 de itemi pentru a studia conservatorismul. Au descoperit o diferenţiere importantă în funcţie de vârstă, gemenii sub 20 de ani dând dovadă de un conservatorism ce avea legătură cu factorii de mediu comun, în timp ce în cazul celor de peste 20 de ani avea legătură cu influenţa genetică.

Abilităţile cognitive

Utilizând un eşantion de gemeni egipteni cu vârste cuprinse între 12 şi 19 ani, Abdel-Rahim, Nagoshi şi Vandenberg (1990) au studiat datele obţinute din perspectiva unei game largi de indicatori cognitivi. Ei au ajuns la rezultate diferite în comparaţie cu cele rezultate din studiile occidentale, existând mici diferenţe între scorurile gemenilor monozigoţi şi dizigoţi şi, în general, corelaţii mai scăzute în ceea ce priveşte gemenii monozigoţi. Studiul lor oferă o interpretare transculturală a acestor rezultate, deşi au remarcat totuşi câteva probleme metodologice, cum ar fi numărul redus de subiecţi şi absenţa unei ereditãţi mari. Nagoshi şi Johnson (1993) au folosit informaţii din Hawaii Family Study of Cognition, precum şi indicatori referitori la abilitatea verbală, spaţială, viteza de percepţie şi memoria vizuală (efectuându-se corecţii de vârstă). Ei au descoperit diferenţe în funcţie de rasă (între cei cu strămoşi caucazieni şi cei cu strămoşi japonezi), cu valori similare ale c^2 pentru adolescenţi şi adulţi. Petril şi Thompson (1993) au utilizat informaţii referitoare la gemeni din Western Reserve Twin Project de la WISC-R, din Testul Colorado al abilităţilor cognitive specifice, Metropolitan Achievement Test şi Testul de abilităţi cognitive. Analizele univariabile indică atât variaţii genetice, cât şi de mediu comun în ceea ce priveşte diferenţele individuale de cogniţie şi realizare, iar analizele multivariabile arată covariaţia dintre ele (în special influenţa genetică). Rodgers, Rowe şi May (1994) au utilizat date PPVT, PIAT şi Digit Span despre copii şi preadolescenţi (5-12 ani) în setul de date NLSY-Children pentru a studia inteligenţa/realizarea. Ei au descoperit un e^2 moderat (în medie, $e^2 = 0{,}50$) şi o valoare c^2 mai redusă (în medie, $c^2 = 0{,}16$) pentru 5 indicatori de abilitate. Totuşi, ei s-au axat pe influenţele de mediu diferit. Au utilizat indicatori specifici ai mediului diferit, inclusiv diferenţele între fraţi şi surori atunci când merg la muzeu, când cumpără cărţi, când părinţii le citesc sau îi „altoiesc” şi scorurile HOME. Au descoperit o relaţie importantă a cărţilor cu subscala de recunoaştere a cititului PIAT şi o legătură importantă între excursiile la muzeu şi subscala de matematică PIAT.

Plomin *et al.* (1997) au analizat copii adoptaţi şi biologici din Colorado pentru a studia stabilitatea biometrică în perioada 1-16 ani. Au descoperit că, în timp, copiii devin aidoma părinţilor lor în ceea ce priveşte performanţele cognitive. Ulterior, în adolescenţă, copiii adoptaţi devin asemenea părinţilor biologici, sugerând că „genele care afectează abilităţile cognitive la maturitate nu intră toate în acţiune înainte de adolescenţă" (p. 442). Într-o metaanaliză a literaturii din perioada 1967-1985, McCartney, Harris şi Bernieri (1990) au descoperit că importanţa mediului comun, care contribuie la diferenţele de IQ, scade odată cu vârsta.

Studiul genetic al comportamentului în adolescenţă: ecologia biologică/hormonală

Recent, harta genomului uman a fost descifrată. Acest efort a stimulat atât cunoaşterea, cât şi interesul asupra modului în care structura genetică umană influenţează comportamentul. Criticii au deplâns încercările de a lega structura genetică de comportament. Ar trebui să înţelegem că influenţele genetice apar practic în toate domeniile. După cum nota Turkheimer (1998), „totul este biologic; totul este genetică" (p. 789). Desigur, el nu a vrut să spună că totul este *doar* genetică.

Descifrarea genomului uman ne permite specificarea mecanismelor. Anumite *loci* genetice au fost identificate ca având influenţă (mai curând în corelaţie decât într-un sens determinist) asupra unor comportamente adolescentine care au fost discutate în această analiză, inclusiv asumarea riscurilor, fumatul şi consumul de alcool. Genetica comportamentală oferă un indicator mai puţin direct al implicării genetice, spre deosebire de metodele de genetică moleculară. Pe de altă parte, metoda QTL (*Quantitative Trait Loci*) pur şi simplu corelează structura din genom cu trăsăturile care ne interesează. Prin utilizarea studiilor QTL au apărut şi „piste false", dar, pe termen lung, metoda va fi cu siguranţă valoroasă. Activitatea din domeniile geneticii moleculare şi geneticii comportamentale s-a intensificat în ultimul deceniu, iar în multe privinţe cele două abordări se completează reciproc.

Creşterea fizică

Unele studii de genetică comportamentală au fost efectuate dintr-o perspectivă biologică asupra dezvoltării adolescenţilor. Majoritatea au tratat indicatorii de creştere şi alţi factori biologici presupuşi a avea puternice influenţe genetice. În aceste cazuri, întrebările importante fac referire la existenţa sau nu a influenţelor de mediu. Analiza dezvoltării greutăţii şi a creşterii în greutate reprezintă un argument important. În timp ce greutatea adultului are o solidă componentă ereditară (e^2 reprezintă 0,80 într-una dintre analize; vezi Grilo şi Pogue-Geile, 1991), pare firesc ca şi mediul să influenţeze greutatea, precum şi alte aspecte care ar putea să apară pe linie familială.

Jacobson şi Rowe (1998) au studiat din perspectivă genetică comportamentală Indexul Masei Corporale (IMC) în rândul repondenţilor americani ai Add Health. Ei au descoperit o ereditate substanţială, în concordanţă cu studiile anterioare, şi au constatat că genele care influenţează IMC sunt similare la băieţi şi fete. Totuşi, există unele diferenţe în ceea ce priveşte repartizarea genetică/de mediu pentru persoanele de sex masculin/feminin şi între albi/negri. În plus, au descoperit că fetele albe sunt puternic influenţate de mediul comun. Beunen *et al.* (1998) au studiat distribuţia grăsimii subcutanate la un eşantion de perechi de gemeni belgieni. Ei au măsurat statura, greutatea, IMC şi cinci indicatori subcutanaţi, ocazie cu care au constatat că variaţiile genetice şi de mediu diferit stau la baza diferenţelor individuale în ceea ce priveşte grăsimea corporală, dar nu s-au identificat şi influenţe ale mediului comun. Rezultatele lor au sugerat că pielea a fost influenţată de acelaşi set de gene.

Un alt proces de creştere este cel legat de pubertate. Au fost efectuate studii de dezvoltare pubertară utilizând metode de genetică comportamentală, care vor fi analizate mai departe, în secţiunea noastră despre reproducerea umană.

Hormonii

Harris, Vernon şi Boomsma (1998) au analizat testosteronul în funcţie de informaţiile obţinute de la un eşantion de părinţi olandezi care aveau gemeni. Spre deosebire de rezultatele obţinute în cazul IMC, au descoperit influenţe genetice diferite la bărbaţi şi femei pentru concentraţiile de testosteron din plasmă, eredităţile variind în jurul valorii $e^2 = 0,60$, la bărbaţi, şi $e^2 = 0,40$, la femei. În ceea ce priveşte bărbaţii, se pare că au apărut factori genetici diferiţi la maturitate, în timp ce la femei nu s-a produs nici o schimbare. Alte cercetări legate de hormoni care nu au o legătură directă cu metodele de genetică comportamentală sunt totuşi relevante pentru discuţia noastră. Udry şi colaboratorii săi (Udry *et al.*, 1985 ; Udry, Talbert şi Morris, 1986) au demonstrat existenţa legăturilor dintre androgeni şi comportamentul sexual al adolescenţilor (băieţi şi fete).

Comportamentul sexual şi reproducerea umană apar la graniţa dintre procesele sociale şi biologice (sau, mai bine zis, ar trebui să spunem că depăşesc serios această graniţă). Indicatorul biologic ce semnalizează potenţialul reproductiv este pubertatea. Doughty şi Rodgers (2000) au utilizat modele biologice pentru a măsura vârsta menarhei la adolescentele americane din cadrul NLSY. Ei au descoperit o ereditate substanţială şi importantă, în timp ce restul variaţiei era atribuibil mediului diferit/erorilor de măsurare. Au mai constatat că absenţa tatălui avea legătură cu vârsta menarhei, o descoperire prezentată iniţial de Belsky şi colaboratorii săi (de exemplu, Belski, 2000), şi căreia i s-a acordat o atenţie deosebită în literatura psihologiei evoluţioniste. Rodgers şi Buster (1994) au identificat şi o componentă ce ţine de anotimp în privinţa menarhei, un număr mare de adolescente de la NLSY declarând că au avut prima menstruaţie vara. În plus, au estimat o valoare mare a eredităţii $e^2 = 0,62$ pentru menarha determinată de anotimp şi nici o componentă de mediu comun.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Sexualitatea şi reproducerea umană

Am analizat mai multe studii referitoare la vârsta primului contact sexual în secţiunea referitoare la comportamentele de tranziţie. În plus, Rodgers şi Doughty (2000) au efectuat o analiză biometrică asupra naşterilor, fertilităţii ideale şi rezultatelor fertilităţii la adolescentele din cadrul NLSY. Ei au descoperit o ereditate consistentă $e^2 = 0,60$ pentru fertilitatea ideală la vârste cuprinse între 14 şi 21 de ani în 1979, deşi estimarea a fost mult mai scăzută atunci când a fost reevalută doi ani mai târziu. De asemenea, au identificat eredităţi moderate la cele aflate în stadiul adolescenţei prelungite (17-24 de ani în 1982) în ceea ce priveşte naşterile. Deşi puţine respondente au avut copii până în 1982, au fost totuşi suficiente pentru a se putea face estimări în cazul cohortei de 17-24 de ani ; au constatat o valoare destul de mare a eredităţii, $e^2 = 0,73$ şi nici o variaţie a mediului diferit. În mod evident, unele comportamente sexuale şi reproductive ale adolescenţilor au componente genetice, o descoperire care în opinia unora nu este în concordanţă cu principiile teoriei fundamentale a lui Fisher referitoare la selecţia naturală (Fisher, 1930). Totuşi, contradicţia este doar aparentă, nu reală. Rodgers, Rowe şi Miller (2000) au făcut o amplă analiză empirică, iar Rodgers *et al.* (2001) au discutat despre rolul influenţelor genetice asupra formei fizice şi au rezolvat aparenta contradicţie cu teoria lui Fisher atât din perspectiva geneticii comportamentale, cât şi din cea a geneticii moleculare.

Rezumat şi concluzii

Luate separat, studiile de genetică comportamentală ar putea părea oarecum sterile. La o extremă, astfel de studii vorbesc adesea despre „o ereditate de obicei moderată”, de absenţa oricărui mediu comun care să aibă vreo importanţă (sau, cel puţin, a unui mediu comun interpretabil), de un mediu diferit şi de erori de măsurare şi aproape despre nimic altceva (vezi Turkheimer, 2000, unde puteţi găsi o prezentare formală a acestor concluzii). Dar la cealaltă extremă, ele pot identifica procese care stau la baza comportamentului uman, pot sugera interacţiuni genetice/de mediu interesante şi complicate, pot indica diferenţe interpretabile de gen şi rasă, pot completa studiile din alte domenii (cum ar fi psihologia dezvoltării, genetica moleculară etc.) şi ne dezvăluie modelele de comportament. Una dintre cele mai importante valori de modelare genetică comportamentală este cea filosofică ; această abordare i-a ajutat pe cercetători să rupă cu tendinţa extremă şi nocivă de a pune totul pe seama determinismului social. După cum au remarcat Plomin şi Rende (1991), modelele de genetică comportamentală pot fi la fel de importante pentru studiul mediului, ca şi pentru studierea influenţelor genetice ; în acest sens, este oarecum greşit să numim acest set de modele şi metode de comportament drept „genetică”.

Analiza a identificat câteva patternuri coerente de-a lungul studiilor, care vor fi prezentate pe scurt aici. Influenţele genetice sunt atotprezente în procesele de dezvoltare ale adolescentului. Această remarcă nu este surprinzătoare atunci când ne referim la domenii prin excelenţă biologice, cum ar fi dezvoltarea pubertară, hormonii şi dezvoltarea fizică. Dar, în mod interesant, eredităţile pentru multe procese sociale şi comportamentale au, în general, aceeaşi magnitudine ca şi cele care ţin mai mult de domeniul biologic. Rezultatul este un argument puternic în favoarea opiniei lui Rodgers, Rowe şi Li (1994) referitoare la studiile asupra influenţelor genetice sau de mediu: „Fiecare tip de influenţă poate [adică, ar trebui] să fie controlat de studiul celeilalte" (p. 374). Descoperirile legate de genetica comportamentală nu ar trebui cu nici un preţ să ignore importanţa construirii modelelor sociale în ceea ce priveşte dezvoltarea adolescentului. Dar, dacă acele modele sociale nu controlează sau, cu alte cuvinte, nu justifică similarităţile automate dintre rude, ca urmare a unor gene comune, atunci validitatea acelor descoperiri este nulă.

Această analiză a mai identificat şi câteva influenţe de mediu comun, precum şi multe influenţe de mediu diferit. Turkheimer şi Waldron (2000) au evaluat statutul influenţelor de mediu diferit şi şi-au manifestat scepticismul în legătură cu posibilitatea de a identifica influenţe specifice care să aibă o importanţă deosebită. În plus, Turkheimer (1999) şi Molenaar, Boomsma şi Dolan (1997) au arătat efectele neexplicării interacţiunilor genetice/de mediu, care pot vicia multe dintre estimările asupra eredităţii şi variaţiilor de mediu comun în modelele biometrice standard. Această cercetare continuă încă în ceea ce priveşte cauzele specifice ale unei game largi de variaţii pe care specialiştii în genetică comportamentală o numesc „mediu diferit".

Am menţionat, de asemenea, câteva diferenţe de gen, iar unele subgrupuri demografice prezintă diferenţe şi în ceea ce priveşte repartizarea genetică. Legat de comportamentele sexuale sau reproductive, astfel de diferenţe sunt practic axiomatice. În alte domenii, ele ne pot ajuta pentru a identifica abordări folositoare (de exemplu, în legătură cu sănătatea mentală), intervenţii utile (de exemplu, în legătură cu problemele de comportament) sau componente folositoare ale modelelor comportamentale în cercetarea fundamentală.

Încheiem cu unele comentarii legate de cele trei perspective teoretice pe care le-am tot folosit în mod repetat în cercetările anterioare pentru a prezenta şi organiza modul nostru de gândire: teoria comportamentului de tranziţie, perspectiva întregii vieţi şi teoria problemelor de comportament. Atât teoria comportamentului de tranziţie, cât şi perspectiva întregii vieţi sugerează că există indicatori sociali de care adolescenţii ţin cont în procesul lor de dezvoltare. Exemplele includ începerea liceului, prima ţigară fumată, pubertatea, începerea comportamentului sexual şi şofatul. Pare clar faptul că există o variaţie genetică ce stă la baza aproape tuturor diferenţelor individuale în aceste comportamente. Unele cercetări de genetică comportamentală şi moleculară analizate mai sus au putut chiar să evalueze dacă există influenţe genetice comune pentru toate aceste domenii. Noi considerăm că modelele cu două şi mai multe variabile, care arată o suprapunere genetică şi de mediu, oferă unele dintre cele mai interesante şi valoroase modele pe care să se aplice viitoarele informaţii referitoare la gradele de rudenie folosind concepte de comportament genetic. Unele dintre aceste modele au fost dezvoltate şi înainte şi au stat la baza unor descoperiri valoroase şi interesante. Vor urma şi altele.

Adolescenţa oferă un fascinant „laborator pe vârste" pentru studiul proceselor de dezvoltare. Metodele de genetică comportamentală au fost aplicate cu succes în cadrul acestui laborator. Descoperirile studiilor şi modul în care interacţionează cu cele aflate dincolo de graniţele geneticii comportamentale au oferit şi vor continua să ofere informaţii ştiinţifice stimulatoare şi valoroase.

Lecturi-cheie

Buster, M.A., Rodgers, J.L. (2000), „Genetic and environmental influences on alcohol use: DF analysis of NLSY kinship data", *Journal of Biosocial Science*, 32, pp. 177-189.

Acest articol utilizează modelarea biometrică asupra consumului de alcool la adolescenţi şi adulţii tineri. Analiza DF este o abordare simplă bazată pe regresie, cu scopul de a estima componentele de variaţie genetice şi de mediu.

Jacobson, K.C., Rowe, D.C. (1999), „Genetic and environmental influences on the relationships between family connectedness, and adolescent depressed mood: Sex differences", *Developmental Psychology*, 35(4), pp. 926-939.

Articolul estimează modelele biometrice pentru adolescenţi în legătură cu familia, şcoala şi sănătatea mentală.

McCartney, K., Harris, M.J., Bernieri, F. (1990), „Growing up and growing apart: A developmental meta-analysis of twin studies", *Psychological Bulletin*, 107, pp. 226-237.

Acest articol este o metaanaliză ce arată modul în care descoperirile de genetică comportamentală care leagă influenţele genetice şi de mediu de rezultatele diferite trebuie condiţionate de vârsta respondenţilor. Motivează studiul patternurilor de genetică comportamentală la adolescenţi ca fiind diferite de cele pentru alte grupe de vârstă.

Plomin, R., Rende, R. (1991), „Human behavioral genetics", în M.R. Rosenzweig, L.W. Porter (eds.), *Annual Review of Psychology*, Annual Reviews, Palo Alto, vol. 42, pp. 161-190.

Acest articol prezintă pe larg descoperirile biometrice/de genetică comportamentală din diferite domenii şi pe grupe de vârstă.

Rodgers, J.L., Rowe, D.C., Li, C. (1994), „Beyond nature versus nurture: DF analysis of nonshared influences on problem behaviors", *Developmental Psychology*, 30(3), pp. 374-384.

Acest articol depăşeşte repartizarea clasică a influenţelor în influenţe genetice şi de mediu comun – un model este definit pentru a explica exact influenţele de mediu diferit. Modelul este aplicat studiului problemelor de comportament în copilăria mare şi la preadolescenţi.

Turkheimer, E. (2000), „Three laws of behavior genetics and what they mean", *Current Directions in Psychological Science*, 9, pp. 160-164.

Acest articol prezintă unele dintre dificultăţile metodologice şi empirice legate de studiul geneticii comportamentale. Avertismentul ar trebui cunoscut de toţi cei care activează în domeniul modelării geneticii comportamentale.

Bibliografie

Abdel-Rahim, A.R., Nagoshi, C.T., Vandenberg, S.G. (1990), „Twin resemblances in cognitive abilities in an Egyptian sample", *Behavior Genetics*, 20(1), pp. 33-43.

Angoff, W.H. (1988), „The nature-nurture debate, aptitudes, and group-differences", *American Psychologist*, 43, pp. 713-720.

Belsky, J. (2000), „Conditional and alternative reproductive strategies: Individual differences in susceptibility to rearing experiences", în J.L. Rodgers, D.C. Rowe, W.B. Miller (eds.), *Genetic Influences on Human Fertility and Sexuality* (pp. 127-168), Kluwer, Boston.

Beunen, G., Maes, H.H., Vlietinck, R., Malina, R.M., Thomis, M., Feys, E., Loos, R., Derom, C. (1998), „Univariate and multivariate genetic analysis of subcutaneous fatness and fat distribution in early adolescence", *Behavior Genetics*, 28(4), pp. 279-288.

Billig, J.P., Hershberger, S.L., Iacono, W.G., McGue, M. (1996), „Life events and personality in late adolescence: Genetic and environmental relations", *Behavior Genetics*, 26(6), pp. 543-554.

Boomsma, D.I., van den Bree, M.B.M., Orlebeke, J.F., Molenaar, P.C.M. (1989), „Resemblances of parents and twins in sports participation and heart rate", *Behavior Genetics*, 1, 9(1), pp. 123-141.

Brown, B. (1999), „Optimizing expression of the common human genome for child development", *Current Directions in Psychological Research*, 8, pp. 37-41.

Buchanan, C.M., Eccles, J.S., Becker, J.B. (1992), „Are adolescents the victims of raging hormones: Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence", *Psychological Bulletin*, 111, pp. 62-107.

Bussell, D.A., Neiderhiser, J.M., Pike, A., Plomin, R., Simmens, S., Howe, G.W., Hetherington, E.M., Carroll, E., Reiss, D. (1999), „Adolescents' relationships to siblings and mothers: A multivariate genetic analysis", *Developmental Psychology*, 35(5), pp. 1248-1259.

Buster, M.A., Rodgers, J.L. (2000), „Genetic and environmental influences on alcohol use: DF analysis of NLSY kinship data", *Journal of Biosocial Science*, 32, pp. 177-189.

Carey, G. (1992), „Simulated twin data on substance abuse", *Behavior Genetics*, 22, pp. 193-196.

Doughty, D., Rodgers, J.L. (2000), „Behavior genetic modeling of menarche in US females", în J.L. Rodgers, D.C. Rowe, W.B. Miller (eds.), *Genetic Influences on Human Fertility and Sexuality* (pp. 169-182), Kluwer, Boston.

Dunne, M.P, Martin, N.G., Statham, D.J., Slutske, W.S., Dinwiddie, S.H., Bucholz, K.K., Madden, P.A., Heath, A.C. (1997), „Genetic and environmental contributions to variance in age at first sexual intercourse", *Psychological Science*, 8, pp. 1-6.

Eaves, L., Martin, N., Heath, A., Schieken, R., Meyer, J., Silberg, J., Neale, M., Corey, L. (1997), „Age changes in the causes of individual differences in conservatism", *Behavior Genetics*, 27(2), pp. 121-124.

Eaves, L.J., Silberg, J.L., Hewitt, J.K., Rutter, M., Meyer, J.M., Neale, M.C., Pickles, A. (1993), „Analyzing twin resemblance in multisymptom data: Genetic application of a latent class model for symptoms of conduct disorder in juvenile boys", *Behavior Genetics*, 23(1), pp. 5-19.

Elder, G.E. (1975), „Age differentiation and the life course", *Annual Review of Sociology*, 1, pp. 165-190.

Elkins, I.J., McGue, M., Iacono, W.G. (1997), „Genetic and environmental influences on parent-son relationships: Evidence for increasing genetic influence during adolescence", *Developmental Psychology*, 33(2), pp. 351-362.

Ensminger, M.E. (1987), „Adolescent sexual behavior as it relates to other transition behaviors in youth", în S. Hofferth, C.D. Hayes (eds.), *Risking the Future* (vol. 2, pp. 36-55), National Academy Press, Washington, DC.

Falconer, D.S. (1981), *Introduction to Quantitative Genetics*, Longman, New York.

Fisher, R.A. (1930), *The Genetical Theory of Natural Selection*, Clarendon, Oxford.

Fulker, D.W., Eysenck, S.B.G., Zuckerman, M. (1980), „A genetic and environmental analysis of sensation seeking", *Journal of Research on Personality*, 14, pp. 261-281.

Gjone, H., Stevenson, J., Sundet, J.M., Eilertsen, D.E. (1996), „Changes in heritability across increasing levels of behavior problems in young twins", *Behavior Genetics*, 26(4), pp. 419-426.

Gottlieb, G. (2000), „Environmental and behavioral influences on gene activity", *Current Directions in Psychological Research*, 9, pp. 93-97.

Grilo, C.M., Pogue-Geile, M.R. (1991), „The nature of environmental influences on weight and obesity: A behavior genetic analysis", *Psychological Bulletin*, 110, pp. 520-537.

Harris, J.A., Vernon, P.A., Boomsma, D.I. (1998), „The heritability of testosterone: A study of Dutch adolescent twins and their parents", *Behavior Genetics*, 28(3), pp. 165-171.

Heath, A.C., Kirk, K.M., Meyer, J.M., Martin, N.G. (1999), „Genetic and social determinants of initiation and age at onset of smoking in Australian twins”, *Behavior Genetics*, 29, pp. 395-407.

Hogan, D.P., Astone, N.M. (1986), „The transition to adulthood”, *Annual Review of Sociology*, 12, pp. 109-130.

Houle, D. (1992), „Comparing evolvability and variability of quantitative traits”, *Genetics*, 130, pp. 195-204.

Jacobson, K.C., Rowe, D.C. (1998), „Genetic and shared environmental influences on adolescent BMI: Interaction with race and sex”, *Behavior Genetics*, 28(4), pp. 265-278.

Jacobson, K.C., Rowe, D.C. (1999), „Genetic and environmental influences on the relationships between family connectedness, school connectedness, and adolescent depressed mood: Sex differences”, *Developmental Psychology*, 35(4), pp. 926-939.

Jessor, R., Jessor, S.L. (1977), *Problem Behavior and Psychosocial Development: A Longitudinal Study of Youth*, Academic Press, New York.

Kohler, H.-P., Rodgers, J.L., Christensen, K. (1999), „Is fertility behavior in our genes? Findings from a Danish twin study”, *Population and Development Review*, 25, pp. 253-288.

Koopmans, J.R., Boomsma, D.I., Heath, A.C., van Doornen, L.J.P. (1995), „A multivariate genetic analysis of sensation seeking”, *Behavior Genetics*, 25(4), pp. 349-356.

Koopmans, J.R., Slutske, W.S., Heath, A.C., Neale, M.C., Boomsma, D.I. (1999), „The genetics of smoking initiation and quantity smoked in Dutch adolescent and young adult twins”, *Behavior Genetics*, 29(6), pp. 383-393.

Lykken, D.T., McGue, M., Tellegen, A., Bouchard, T.J. (1992), „Emergenesis: Genetic traits that may not run in families”, *American Psychologist*, 12, pp. 1565-1577.

Macaskill, G.T., Hopper, J.L., White, V., Hill, D.J. (1994), „Genetic and environmental variation in Eysenck Personality Questionnaire scales measured on Australian adolescent twins”, *Behavior Genetics*, 24, pp. 481-491.

Maccoby, E.E. (2000), „Parenting and its effects on children: On reading and misreading behavior genetics”, în S.T. Fiske, D.L. Schacter, C. Zahn-Waxler (eds.), *Annual Review of Psychology* (vol. 51, pp. 1-27), Annual Reviews, Palo Alto, CA.

Madden, P.A.F., Heath, A.C., Pedersen, N.L., Kaprio, J., Koskenvuo, M.J., Martin, N.G. (1999), „The genetics of smoking persistence in men and woman: A multicultural study”, *Behavior Genetics*, 29, pp. 423-431.

Mayhew, K.P., Flay, B.R., Mott, J.A. (2000), „Stages in the development of adolescent smoking”, *Drug and Alcohol Dependence*, 59(1), pp. S61-S81.

McCartney, K., Harris, M.J., Bernieri, F. (1990), „Growing up and growing apart: A developmental meta-analysis of twin studies”, *Psychological Bulletin*, 107, pp. 226-237.

McGue, M., Bacon, S., Lykken, D.T. (1993), „Personality stability and change in early adulthood: A behavioral genetic analysis”, *Developmental Psychology*, 29(1), pp. 96-109.

Meyer, J.M., Neale, M.C. (1992), „The relationship between age at first drug use and teenage drug use liability”, *Behavior Genetics*, 22(2), pp. 197-213.

Miller, W.B., Pasta, D.J., MacMurray, J., Chiu, C., Wu, H., Comings, D.E. (1999), „Dopamine receptors are associated with age at first sexual intercourse”, *Journal of Biosocial Science*, 31, pp. 91-97.

Moffitt, T.E. (1993), „Adolescence-limited and life-course-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy”, *Psychological Review*, 100, pp. 674-701.

Molenaar, P.C.M., Boomsma, D.I., Dolan, C.V. (1997), „The detection of genotypeenvironment interaction in longitudinal genetic models”, in M. LaBuda, E. Grigorenko, I. Ravich-Scherbo, S. Scarr (eds.), *On the Way to Individuality: Current Methodological Issues in Behavior Genetics* (pp. 53-70), Nova Science, Commack, NY.

Nagoshi, C.T., Johnson, R.C. (1993), „Familial transmission of cognitive abilities in offspring tested in adolescence and adulthood: A longitudinal study”, *Behavior Genetics*, 23(3), pp. 279-285.

Neale, M.C. (1999), „Possible confounds and their resolution in multivariate genetic analyses: Comment on Bussell *et al.* (1999)", *Developmental Psychology*, 35(5), pp. 1260-1264.

Neale, M.C., Cardon, L.R. (1992), *Methodology for Genetic Studies of Twins and Families*, Kluwer, Londra.

Neiderhiser, J.M., Bussell, D.A., Pike, A., Plomin, R., Simmens, S., Howe, G.W., Hetherington, E.M., Reiss, D. (1999), „The importance of shared environmental influences in explaining the overlap between mother's parenting and sibling relationships: Reply to Neale (1999)", *Developmental Psychology*, 35(5), pp. 1265-1267.

Neiderhiser, J.M., Pike, A., Hetherington, E.M., Reiss, D. (1998), „Adolescent perceptions as mediators of parenting: Genetic and environmental contributions", *Developmental Psychology*, 34(6), pp. 1459-1469.

O'Connor, T.G., Deater-Deckard, K., Fulker, D., Rutter, M., Plomin, R. (1998), „Genotype-environment correlations in late childhood and early adolescence: Antisocial behavioral problems and coercive parenting", *Developmental Psychology*, 34(5), pp. 970-981.

Petrill, S.A.; Thompson, L.A. (1993), „The phenotypic and genetic relationships among measures of cognitive ability, temperament, and scholastic achievement", *Behavior Genetics*, 23(6), pp. 511-518.

Pike, A., McGuire, S., Hetherington, E.M., Reiss, D., Plomin, R. (1996), „Family environment and adolescent depressive symptoms and antisocial behavior: A multivariate genetic analysis", *Developmental Psychology*, 32(4), pp. 590-603.

Plomin, R., Fulker, D.W., Corley, R., DeFries, J.C. (1997), „Nature, nurture, and cognitive development from 1 to 16 years: A parent-offspring adoption study", *Psychological Science*, 8, pp. 442-447.

Plomin, R., Reiss, D., Hetherington, E.M., Howe, G.W. (1994), „Nature and nurture: Genetic contributions to measure of the family environment", *Developmental Psychology*, 30(1), pp. 32-43.

Plomin, R., Rende, R. (1991), „Human behavioral genetics", în M.R. Rosenzweig, L.W. Porter (eds.), *Annual Review of Psychology* (vol. 42, pp. 161-190), Annual Reviews, Palo Alto, CA.

Rende, R.D., Plomin, R., Reiss, D., Hetherington, E.M. (1993), „Genetic and environmental influences on depressive symptomatology in adolescence: Individual differences and extreme scores", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 34, pp. 1387-1398.

Rindfuss, R.R., Swicegood, C.G., Rosenfeld, R.A. (1987), „Disorder in the life course: How common and does it matter?", *American Sociological Review*, 52, pp. 785-801.

Rodgers, J.L. (1996), „Sexual transitions in adolescence", în J.A. Graber, J. Brooks-Gunn, A.C. Petersen (eds.), *Transitions Through Adolescence: Interpersonal Domains and Context* (pp. 85-108), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Rodgers, J.L., Billy, J.O.G., Udry, J.R. (1984), „A model of friendship similarity in mildly deviant behaviors", *Journal of Applied Social Psychology*, 14, pp. 413-425.

Rodgers, J.L., Buster, M. (1994), „Seasonality of menarche among US females: Correlates and linkages", în K.L. Campbell, J.W. Wood, *Human Reproductive Ecology: Interactions of Environment, Fertility, and Behavior*, New York Academy of Sciences, New York.

Rodgers, J.L., Doughty, D. (2000), „Genetic and environmental influences on fertility expectations and outcomes using NLSY kinship data", în J.L. Rodgers, D.C. Rowe, W.B. Miller (eds.), *Genetic Influences on Human Fertility and Sexuality* (pp. 85-106), Kluwer, Boston.

Rodgers, J.L., Hughes, K., Kohler, H.-P., Christensen, K., Doughty, D., Rowe, D.C., Miller, W.B. (2001), „Genetic influence helps explain variation in human fertility outcomes: Evidence from recent behavioral and molecular genetic studies", *Current Directions in Psychological Science*, in pregătire.

Rodgers, J.L., Rowe, D.C. (1990), „Adolescent sexual activity and mildly deviant behavior: Sibling and friendship effects", *Journal of Family Issues*, 11, pp. 274-293.

Rodgers, J.L., Rowe, D.C. (1993), „Social contagion and adolescent sexual behavior: A developmental EMOSA model", *Psychological Review*, 100, pp. 479-510.

Rodgers, J.L., Rowe, D.C., Buster, M. (1999), „Nature, nurture, and first sexual intercourse in the USA: Fitting behavioral genetic models to NLSY kinship data", *Journal of Biosocial Science*, 31, pp. 29-41.

Rodgers, J.L., Rowe, D.C., Li, C. (1994), „Beyond nature versus nurture: DF analysis of nonshared influences on problem behaviors", *Developmental Psychology*, 30(3), pp. 374-384.

Rodgers, J.L., Rowe, D.C., May, K. (1994), „DF analysis of NLSY IQ/achievement data: Nonshared environmental influences", *Intelligence*, 19, pp. 157-177.

Rodgers, J.L., Rowe, D.C., Miller, W.B. (2000), *Genetic Influences on Human Fertility and Sexuality: Theoretical and Empirical Contributions from the Biological and Behavioral Sciences*, Kluwer, Boston.

Rose, R.J. (1995), „Genes and human behavior", în J.T. Spence, J.M. Darley, D.J. Foss (eds.), *Annual Review of Psychology* (vol. 46, pp. 625-654), Annual Reviews, Palo Alto, CA.

Rowe, D.C., Almeida, D.M., Jacobson, K.C. (1999), „School context and genetic influences on aggression in adolescence", *Psychological Science*, 10, pp. 277-280.

Rowe, D.C., Chassin, L., Presson, L., Sherman, S.J. (1996), „Parental smoking and the epidemic spread of cigarette smoking", *Journal of Applied Social Psychology*, 26(5), pp. 437-454.

Rowe, D.C., Plomin, R. (1981), „The importance of nonshared (E1) environmental influences in behavioral development", *Developmental Psychology*, 17, pp. 517-531.

Rowe, D.C., Rodgers, J.L. (1991), „Adolescent smoking and drinking: Are they epidemics?", *Journal of Studies on Alcohol*, 52(2), pp. 110-117.

Steinberg, L., Morris, A.S. (2001), „Adolescent development", în S.T. Fiske, D.L. Schacter, C. Zahn-Waxler (eds.), *Annual Review of Psychology* (vol. 52, pp. 83-110), Annual Reviews, Palo Alto, CA.

Susman, E.J., Nottelmann, E.D., Inoff-Germain, G.E., Dorn, L.D., Cutler, G.B., Loriaux, D.L., Chrousos, G.P. (1985), „The relationship of relative hormone levels and physical development and socio-emotional behavior in young adolescents", *Journal of Youth and Adolescence*, 14, pp. 245-264.

Topolski, T.D., Hewitt, J.K., Eaves, L.J., Silberg, J.L., Meyer, J.M., Rutter, M., Pickles, A., Simonoff, E. (1997), „Genetic and environmental influences on child reports of manifest anxiety and overanxious disorders: A community-based twin study", *Behavior Genetics*, 27, pp. 15-28.

Turkheimer, E. (1998), „Heritability and biological explanation", *Psychological Review*, 105, pp. 782-791.

Turkheimer, E. (2000), „Three laws of behavior genetics and what they mean", *Current Directions in Psychological Science*, 9, pp. 160-164.

Turkheimer, E., Waldron, M. (2000), „Nonshared environment: A theoretical, methodological, and quantitative review", *Psychological Bulletin*, 126, pp. 78-108.

Udry, J.R., Billy, J.O.G., Morris, N.M., Groff, T.R., Raj, M.H. (1985), „Serum androgenic hormones motivate sexual behavior in adolescent boys", *Fertility and Sterility*, 43, pp. 90-94.

Udry, J.R., Talbert, L.M. (1988), „Sex hormone effects on personality at puberty", *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, pp. 291-295.

Udry, J.R., Talbert, L.M., Morris, N.M. (1986), „Biosocial foundations for female adolescent activity", *Demography*, 23, pp. 217-230.

van den Oord, E.J.C.G., Boomsma, D.I., Verhulst, F.C. (1994), „A study of problem behaviors in 10- to 15-year-old biologically related and unrelated international adoptees", *Behavior Genetics*, 24(3), pp. 193-205.

van den Oord, E.J.C., Rowe, D.C. (1997), „Continuity and change in children's social maladjustment: A developmental behavior genetic study", *Developmental Psychology*, 33(2), pp. 319-332.

van der Valk, J.C., Verhulst, E.C., Neale, M.C., Boomsma, D.I. (1998), „Longitudinal genetic analysis of problem behaviors in biologically related and unrelated adoptees", *Behavior Genetics*, 28(5), pp. 365-380.

Viken, R.J., Kaprio, J., Koskenvuo, M., Rose, R.J. (1999), „Longitudinal analyses of the determinants of drinking and of drinking to intoxication in adolescent twins", *Behavior Genetics*, 29, pp. 455-461.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 2

Procesele pubertare și dezvoltarea psihologică în adolescență

Andrea Bastiani Archibald, Julia A. Graber,
Jeanne Brooks-Gunn[1]

Introducere

> „Ce se întâmplă? Ce se schimbă? Cum se simte?" (fetiță din clasa a III-a)
>
> „Sunt agitată fiindcă nu știu ce o să se întâmple?" (fetiță din clasa a V-a)
>
> „Acum trebuie să port sutien și când alerg la ora de sport toți băieții se uită la mine. Îmi crește păr la subraț și în locurile intime și... nu îmi place" (fetiță din clasa a V-a)
>
> „Unii copii populari încearcă să crească cât se poate de repede. Le cresc sânii și se machiază" (fetiță din clasa a VII-a)

Fiecare dintre aceste propoziții exemplifică anxietățile și întrebările celor aflați la începutul adolescenței în legătură cu tranziția către adolescență și în special către pubertate. Odată cu înaintarea în vârstă se obțin noi libertăți, iar copiii și adolescenții descoperă misterele ce țin de tranziția către pubertate. Mulți declară că se simt oarecum nepregătiți pentru schimbările fizice, sociale și emoționale pe care le experimentează (Girl Scouts of the USA, 2000).

În analiza despre adolescență ca fiind una dintre cele mai fascinante și mai complexe tranziții din decursul unei vieți, Carnegie Council on Adolescent Development (1996) remarcă faptul că, după stadiul sugarului, aceasta este cea mai rapidă perioadă de creștere și schimbare fizică. La sfârșitul pubertății, majoritatea adolescenților se vor fi

---

[1] Autorii au fost sprijiniți cu ajutorul unor granturi de la National Institute of Mental Health (MH 56557) și de la National Institute of Child Health and Human Development (HD 32376). Corespondența trebuie trimisă la dr. Andrea B. Archibald, Center for Children & Families, Box 39, Teachers College, Columbia University, 525 W. 120 Street, New York, NY 100027.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

confruntat deja cu schimbări hormonale, au dobândit deja caractere sexuale secundare şi au acumulat în greutate şi în înălţime (Grumbach, 1975 ; Reiter şi Grumbach, 1982). Aceste schimbări au drept rezultat obţinerea unor organisme mature, cu capacităţi fizice şi reproductive, precum şi cu un aspect exterior pe măsură. Este un fapt unanim recunoscut că adolescenţii se confruntă cu numeroase provocări sociale şi emoţionale atunci când traversează faza dintre copilărie şi maturitate (de exemplu, Feldman şi Elliott, 1990 ; Graber, Brooks-Gunn şi Petersen, 1996). Totuşi, pubertatea în sine este o provocare de bază în ceea ce priveşte dezvoltarea în adolescenţă (Brooks-Gunn şi Peterson, 1983 ; Brooks-Gunn şi Reiter, 1990). Pe măsură ce corpurile copiilor şi adolescenţilor se dezvoltă, ei nu trebuie doar să se adapteze înfăţişării schimbate şi sentimentelor legate de aceste schimbări, ci trebuie, de asemenea, să facă faţă şi reacţiilor celorlalţi faţă de corpurile lor aflate în schimbare.

Acest capitol trece în revistă creşterea pubertară şi schimbările psihologice care apar în preadolescenţă şi adolescenţă. Mai întâi se discută despre schimbările hormonale şi fizice la pubertate. Această secţiune este urmată de o discuţie despre debutul, nivelul şi evoluţia caracteristicilor pubertăţii la fete şi băieţi. La final se face o analiză a etapelor pubertăţii. Trebuie remarcat că în acest capitol abordăm pubertatea din perspective biologice, sociale şi emoţionale. Astfel, în fiecare secţiune se vor menţiona cercetările care au investigat aspecte sociale şi emoţionale ale proceselor psihice în pubertate şi ale dezvoltării fizice în adolescenţă. Pe lângă experienţele diferite în funcţie de sex, se va trece în revistă ceea ce este cunoscut în ceea ce priveşte diversitatea experienţelor adolescenţilor (de exemplu, diferenţele rasiale, etnice şi/sau de statut socioeconomic [SES]).

Prezentare de ansamblu a dezvoltării în perioada pubertăţii

Dezvoltarea pubertară sau pubertatea nu este un proces sau o etapă singulară. Dimpotrivă, este o continuare a dezvoltării care a început înainte de naştere şi implică o serie de schimbări hormonale şi fizice interconectate, al căror final este reprezentat de capacităţile de reproducere matură şi înfăţişarea de adult (Grumbach şi Styne, 1998 ; Tanner, 1962). Marshall şi Tanner (1974) au identificat cinci zone generale pentru schimbările interne şi externe la pubertate :

1. Accelerarea, urmată de încetinirea creşterii scheletului, sau „explozia creşterii".
2. Creşterile şi/sau redistribuţiile de ţesut adipos şi muscular.
3. Dezvoltarea sistemelor circulator şi respirator, ducând astfel la o putere şi la o rezistenţă crescute.
4. Maturizarea caracterelor sexuale secundare şi a organelor de reproducere.
5. Schimbările în sistemele hormonale/endocrine, care reglează şi coordonează celelalte evenimente pubertare.

Această coordonare a sistemului endocrin începe, înainte ca semnele vizibile să fie evidente, cu o activitate organizaţională ce are loc înaintea naşterii (Goy şi McEwen, 1980). Aşa cum ne-am fi aşteptat din amploarea schimbărilor fizice şi psihice, pubertatea nu este un proces care se desfăşoară peste noapte, ci durează de la cinci până la şase ani la majoritatea adolescenţilor (Petersen, 1987 ; Brooks-Gunn şi Reiter, 1990). Toate procesele specifice pubertăţii mai sus menţionate sunt influenţate de interacţiunea factorilor genetici, nutriţionali şi hormonali (Petersen, 1987 ; Brooks-Gunn şi Reiter, 1990).

Schimbările hormonale la pubertate

Secreţiile hormonale încep să crească în copilăria mijlocie şi continuă mai rapid la începutul adolescenţei. Maturizarea fizică şi funcţionarea reproductivă adultă sunt controlate de sistemul endocrin care acţionează prin intermediul axei hipotalamice-pituitare-adrenale (sistemul HPA) şi ulterior prin intermediul axei hipotalamice-pituitare-gonadale (HPG) (Groombach şi Styne, 1998). În perioada prenatală, hormonii androgeni organizează sistemul reproductiv (Brooks-Gunn şi Reiter, 1990 ; Goy şi McEwen, 1980). Aceşti hormoni sunt apoi suprimaţi în perioada postnatală şi pe parcursul primei copilării, până ce sistemul reproductiv este reactivat şi aceşti hormoni nu mai sunt suprimaţi – semnalizând faptul că dezvoltarea pubertară urmează să înceapă (Reiter şi Grumbach, 1982).

Majoritatea copiilor îşi încep pubertatea în copilăria mijlocie, primele creşteri ale secreţiilor de hormoni androgeni adrenocorticali înregistrându-se în jurul vârstei de 8 ani la băieţi şi de 6 ani la fete. Doi ani mai târziu începe să crească numărul hormonilor gonadali, creşterea de hormoni la băieţi fiind mai înceată decât la fete. Creşterea iniţială a numărului de hormoni apare în jurul vârstei de 7 ani (la băieţi şi la fete) şi este adesea numită „adrenarhă”. Acest eveniment precedă alte schimbări hormonale de pubertate, precum şi debutul semnelor externe de dezvoltare fizică (Cutler şi Loriaux, 1980). Maturizarea sistemului reproductiv constă în producerea hormonului ce eliberează gonadotropina (GnRH), prin explozia de gonadotropine, hormoni luteinizanţi (LH) şi a hormonului foliculostimulant (FSH). Astfel, „gonadarha” apare la aproximativ doi ani după adrenarhă, înregistrându-se creşteri variabile ale LH şi FSH (Reiter şi Grumbach, 1982). LH şi FSH sunt secretaţi în cantităţi mici de către glanda pituitară în copilărie, iar eliberările pulsatile ale acestor hormoni, în special noaptea, sunt frecvente în primele etape ale pubertăţii. Creşterile de LH şi FSH reprezintă unul dintre primii indicatori hormonali măsurabili ai dezvoltării pubertare şi s-a descoperit că este o creştere progresivă pe parcursul pubertăţii (Reiter şi Grumbach, 1982). Explozii nocturne episodice de nivele scăzute de LH sunt frecvente pentru fazele pubertare de început atât la băieţi, cât şi la fete (Grumbach şi Styne, 1998). Pe parcursul fazelor ulterioare ale dezvoltării pubertare, LH este eliberat ziua, la fel ca în cazul adulţilor (Grumbach şi Styne, 1998). LH şi FSH sunt importanţi în special pentru producerea de hormoni sexuali androgeni şi estrogeni şi pentru stimularea dezvoltării funcţiilor reproductive.

La fete, FSH stimulează producţia ovarelor, iar LH stimulează producţia de hormoni, progesteron şi estrogen, atunci când nivelul acestora scade (Katchadourian, 1977). FSH prezintă o creştere paralelă cu a LH la băieţi. Totuşi, FSH creşte uşor mai devreme decât LH şi astfel este un indicator exact al schimbărilor pubertare la băieţi. Pe măsură ce pubertatea progresează, FSH este corelat cu maturizarea funcţiei celulei Sertoli, ducând la producerea de spermă la băieţi. Modelul de eliberare tonică la fel ca la adulţi este caracteristic pentru reglajul hormonal al reproducerii atât la băieţi, cât şi la fete, astfel că hipotalamusul monitorizează nivelele de steroizi sexuali aflaţi în circulaţie (adică estrogen şi testosteron) şi reacţionează prin modificări ale eliberării gonadotropinei. În ceea ce priveşte băieţii, spermatogeneza apare atunci când sunt atinse nivelele adulte de androgeni şi eliberările, asemănător adulţilor, de gonadotropine.

Corelatele psihologice ale schimbărilor hormonale la pubertate

Factorii hormonali sunt consideraţi cel puţin parţial responsabili pentru creşterea emoţiilor negative şi modificările aleatorii de dispoziţie specifice adolescenţilor (Brooks-Gunn, Graber şi Paikoff, 1994 ; Buchanan, Eccles şi Becker, 1990 ; Archibald *et al.*, propusă). Studiile efectuate pe adolescenţi sugerează că nivelele mai mari de gonadotropine şi alţi hormoni pubertari sunt asociate cu dificultăţile de adaptare în adolescenţă (Archibald *et al.*, propusă ; şi Paikoff, Brooks-Gunn şi Warren, 1991 ; Susman *et al.*, 1985 ; Warren şi Brooks-Gunn, 1989). De exemplu, în 1985, Susman şi colaboratorii săi au făcut o analiză transversală a asociaţiilor dintre nivelele de hormoni şi dificultăţile de adaptare la băieţi şi fete cu vârste cuprinse între 9 şi 14 ani. Cercetătorii au formulat ipoteza că concentrările de hormoni, indiferent de vârstă, pot avea un impact diferenţiat asupra stării de bine a adolescenţilor şi în special asupra sincronizării pubertare. Adolescenţilor li s-a luat sânge care a fost analizat din perspectiva următorilor hormoni pubertari : hormonul luteinizant, hormonul foliculostimulant, testosteronul, estradiolul şi androgenii adrenali (DHEA, DHEAS). La băieţi au fost identificate mai multe asocieri hormoni-afecte decât la fete. În ceea ce priveşte fetele, s-a stabilit că nivelul mare de FSH, dar nu şi de LH pentru vârsta respectivă se asociază cu afecte de tristeţe şi psihopatologie. Totuşi, nu s-a descoperit faptul că hormonii ar fi afectat adaptarea fetelor în ceea ce priveşte influenţa momentului maturizării (Susman *et al.*, 1985). Într-un studiu ulterior, folosind aceiaşi subiecţi, Susman şi colaboratorii săi (1987) au examinat asocierile dintre nivelele de hormoni, stările emoţionale şi caracteristicile agresive. În mod interesant, nivelele de hormoni care aveau legătură cu stările de dispoziţie emoţională şi de agresivitate priveau mai degrabă băieţii, şi nu fetele. Mai precis, nivelele mai înalte de androgeni au fost puse în legătură cu problemele de exprimare prin gesturi, şi nu prin cuvinte, la băieţi. În mod suplimentar, raportului testosteron-estradiol i s-au asociat în mod negativ stările de tristeţe ale băieţilor, precum şi dificultăţile de comportare ale acestora.

Brooks-Gunn şi colaboratorii săi (Brooks-Gunn şi Warren, 1989 ; Paikoff *et al.*, 1991 ; Warren şi Brooks-Gunn, 1989) au efectuat cercetări în acest domeniu prin intermediul studiului longitudinal asupra unor fete din clasele V-VIII. În investigaţiile lor, au încercat să testeze ipoteza conform căreia „asocierile între exprimările emoţionale negative şi schimbările hormonale vor apărea atunci când este «pornit» sistemul endocrin, în sensul deplasării de la nivelele prepubertare la cel postpubertar” (Brooks-Gunn şi Warren, 1989, p. 41). Au fost efectuate măsurători de ser FSH, LH, estradiol, DHEAS şi testosteron, după care fetele au fost împărţite în patru categorii hormonale, bazate pe nivelele lor de estradiol (deoarece aceste nivele înregistrează cele mai mari creşteri pe parcursul pubertăţii). Într-adevăr, nu s-au identificat efecte non-lineare încrucişate, iar reacţiile negative ale fetelor au crescut pe parcursul momentului de debut sau în timpul creşterii rapide *iniţiale* a hormonilor (Brooks-Gunn şi Warren, 1989 ; Warren şi Brooks-Gunn, 1989). Hormonii erau responsabili pentru un procent mic, dar important în ceea ce priveşte variaţia afectelor negative. Aceşti cercetători au identificat descoperiri similare într-un studiu longitudinal efectuat pe aceiaşi subiecţi (Paikoff *et al.*, 1991).

Mult mai recent, într-un grup de preadolescente, Archibald şi colaboratorii săi au descoperit că creşterile concentraţiei de LH faţă de cele ale FSH de-a lungul unei perioade de 9 luni, din copilăria mijlocie în copilăria mare, erau asociate cu o stare mai intensă de furie a fetelor în acea perioadă. Şi mai important, relaţia a rămas la fel de importantă după ce s-a luat în calcul dezvoltarea caracterelor sexuale secundare. Acestea sunt primele descoperiri longitudinale ale efectelor celor mai timpurii schimbări hormonale în ceea ce priveşte stările de spirit zilnice ale preadolescentelor.

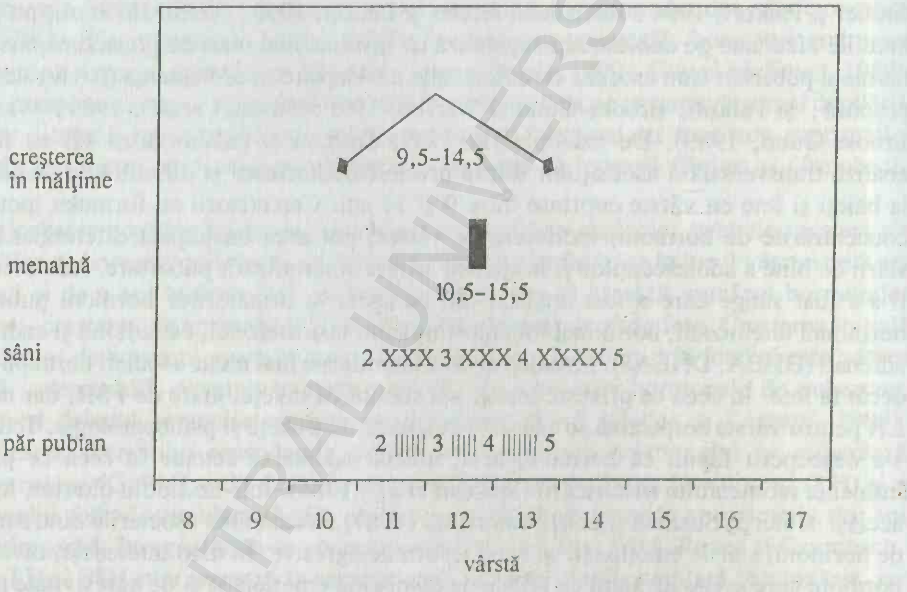

Figura 2.1. *Cursul dezvoltării pentru cele patru procese pubertare ale fetelor* (după Tanner, 1962, p. 36. Copyright © 1962, by Blackwell Scientific. Tipărit cu acordul acestuia)

Debutul, nivelul şi progresia evenimentelor pubertare

Dezvoltarea pubertară este caracterizată nu doar de schimbări hormonale, ci mult mai des de dezvoltarea caracterelor sexuale secundare. De obicei, aceste caracteristici apar şi se dezvoltă într-o secvenţă fixă, deşi variaţii de genul care caracteristică apare prima sau care se dezvoltă mai repede nu sunt neobişnuite. În plus, diferenţele în ceea ce priveşte debutul sau momentul evenimentelor pubertare şi nivelul la care ajung indivizii pe parcursul evenimentelor pubertare pot diferi (Brucks-Gunn, Petersen şi Eichorn, 1985 ;

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Eichorn, 1975). În mod similar, au fost identificate diferenţe sistematice în ceea ce priveşte momentul, debutul şi nivelul dezvoltării pubertare între băieţi şi fete şi în ceea ce priveşte adolescenţii de diverse rase (Grumbach şi Styne, 1998 ; Herman-Giddens *et al.*, 1997).

Schimbările fizice la pubertate

Figura 2.1 arată succesiunea elementară de evenimente în ceea ce priveşte dezvoltarea pubertară a fetelor. Datele referitoare la vârstă prezentate în figură se bazează pe lucrarea lui Tanner din anii '50, cu privire la tinerele albe instituţionalizate din Marea Britanie ; ori de câte ori sunt disponibile, se oferă informaţii actualizate în legătură cu vârstele.

La fete, apariţia sânilor este în general prima caracteristică sexuală. Aceştia apar la vârste cuprinse între 8 şi 13 ani, cu o vârstă medie de 9,96 ani la fetele albe şi de 8,87 ani la fetele de culoare (Herman-Giddens *et al.*, 1997 ; Kaplowitz *et al.*, 1999). Părul pubian începe să crească adesea imediat după apariţia sânilor. Totuşi, în cazul a 20% dintre fete, părul pubian apare înaintea creşterii sânilor (Brooks-Gunn şi Reiter, 1990). Dezvoltarea sânilor şi a părului pubian a fost împărţită în patru stadii de creştere la fete (Marshall şi Tanner, 1969). Primul nivel indică faptul că nu a început nici o dezvoltare a sânilor, al doilea este caracterizat de începerea creşterii sânilor, iar stadiile următoare indică nivelele de creştere ulterioare, până la nivelul 5, care reprezintă dezvoltarea matură a sânilor. Nivelele târzii implică dezvoltarea mai amplă a sânilor, separaţia dintre contururile celor doi sâni devenind mai distinctă, areola este crescută şi e parte a conturului general al sânului. Procesul de dezvoltare a sânilor maturi durează aproximativ 4 ani şi jumătate, indiferent dacă fetele au intrat la pubertate mai târziu sau mai devreme decât media (Brooks-Gunn şi Reiter, 1990).

Creşterea în înălţime este aproximativ simultană cu apariţia sânilor. Fetele au o creştere rapidă în înălţime la mijlocul pubertăţii, care apoi încetineşte în timp. Menarha apare după punctul culminant al creşterii în înălţime, la o vârstă medie de 12,88 ani pentru fetele albe şi 12,16 pentru fetele de culoare (Herman-Giddens *et al.*, 1997). Privit în ansamblu, se pare că fetele de culoare încep pubertatea mai devreme decât cele albe, aceasta implicând faptul că fetele de culoare au o tranziţie mai lungă de la preadolescenţă la adolescenţă.

Figura 2.2 prezintă principalele etape ale evenimentelor fizice în ceea ce priveşte dezvoltarea pubertară a băieţilor. Similar cu situaţia fetelor, vârstele menţionate în imagine se bazează pe cercetarea lui Tanner din anii '50, în care a folosit băieţi albi instituţionalizaţi. Deşi vârstele pentru indicatorii pubertari sunt considerate acum a fi mai scăzute decât cele prezentate anterior pentru fete, pubertatea băieţilor nu pare să fi respectat acelaşi trend, cu un debut mai timpuriu (ipotezele ce explică schimbările în dezvoltarea fetelor vor fi discutate într-o secţiune viitoare).

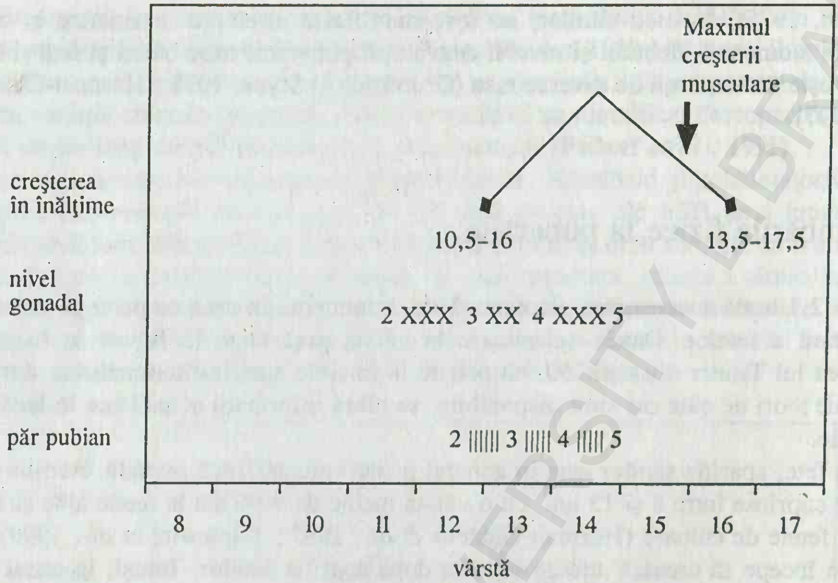

Figura 2.2. *Cursul dezvoltării pentru cele patru procese pubertare ale băieţilor* (după Tanner, 1962, p. 30. Copyright © 1962, by Blackwell Scientific. Tipărit cu acordul acestuia)

După cum se poate vedea în figura 2.2, băieţii îşi încep în mod obişnuit dezvoltarea pubertară cu un an sau doi mai târziu decât fetele. Deşi nu este vizibil la exterior ca şi în cazul fetelor, semnul iniţial al dezvoltării sexuale la băieţi este debutul creşterii testiculare. Aceasta apare la vârste cuprinse între 11 şi 11,5 ani; totuşi, la unii băieţi, această zonă începe să se dezvolte de la 9,5 ani (Brooks-Gunn şi Reiter, 1990). Ca şi în etapele de dezvoltare a sânilor, etapele lui Tanner s-au concentrat asupra creşterii părului pubian şi din jurul penisului (Marshall şi Tanner, 1969). În prima etapă se înregistrează o creştere uşoară generală a organului genital, fără nici o schimbare în înfăţişare. În etapa a doua, scrotul începe să se mărească, să se înroşească şi să îşi schimbe textura. Cel de-al treilea nivel implică o creştere predominant în lungime a penisului şi puţin în lăţime, împreună cu o creştere suplimentară a testiculelor. Acest proces continuă la nivelul 5 de maturitate a organelor sexuale (mărime şi formă adultă). Dezvoltarea testiculară în volum de-a lungul acestor stadii este atribuită canalelor producătoare de spermă (Brooks-Gunn şi Reiter, 1990; Grumbach şi Styne, 1998). În principiu, băieţii nu au păr pubian până la debutul creşterii testiculare. Creşterea părului pubian începe, în medie, la 12 ani. Totuşi, 41% dintre băieţi se află în stadiul 4 al scării Tanner la momentul apariţiei părului pubian. De la primele semne de creştere genitală şi până la maturizarea organelor sexuale la băieţi trec trei ani. Ca urmare a faptului că variaţia la indivizi este cât se poate de obişnuită, un interval de 5 ani de maturizare este în limite normale (Brooks-Gunn şi Reiter, 1990).

Creşterea testiculară este în general urmată de creşterea în înălţime, la aproximativ 11,7 ani. Vârsta maximă a creşterii în înălţime este cuprinsă, la majoritatea băieţilor, între 13 şi 14 ani. Prima ejaculare apare în mod obişnuit între 13 şi 14 ani, în faza

BCU CLUJ UNIVERSITY LIBRARY

timpurie a creşterii părului pubian. În plus, pe lângă caracterele sexuale secundare, schimbările fizice la pubertate, în cazul băieţilor, includ schimbarea vocii şi apariţia părului facial. Aceste schimbări, împreună cu creşterea în înălţime, sunt mult mai vizibile pentru ceilalţi decât creşterea părului pubian (cu excepţia, bineînţeles, a situaţiei din vestiare). În medie, vocile băieţilor încep să se schimbe la 14 ani, iar procesul se încheie la 15 ani. Părul facial de obicei începe să crească în timpul fazei a treia a părului pubian, cu apariţia acestuia pe buza de sus şi pe obraji ; părul facial nu va creşte în totalitate decât după finalizarea dezvoltării celui pubian şi din zona organelor genitale. Aceste schimbări apar în mod obişnuit în preadolescenţă (între 11 şi 14 ani), în timp ce creşterea pubertară poate continua şi în adolescenţă (15-18 ani). Astfel, atât o perioadă mai lungă de adaptare la aspectele fizice ce ţin de dezvoltarea pubertară, cât şi schimbările sociale şi emoţionale nu sunt neobişnuite (Brooks-Gunn şi Reiter, 1990).

Alcătuirea corporală. Atât băieţii, cât şi fetele se confruntă cu schimbări în ceea ce priveşte alcătuirea corporală – distribuirea ţesutului adipos şi a celui muscular – în timpul dezvoltării pubertare (Grumbach şi Styne, 1998 ; Marshall şi Tanner, 1974). Creşterea şi/sau redistribuirea ţesutului adipos ţine de schimbările fiziologice ale pubertăţii şi adolescenţei. Masa corporală slabă (mai multe părţi musculoase ale corpului), masa osoasă şi ţesutul adipos sunt în general egale atât la băieţi, cât şi la fete, în prepubertate. Totuşi, băieţii postpubertari au de 1,5 ori mai multă masă corporală slabă şi masă osoasă decât fetele postpubertare, iar acestea au de două ori mai multă masă grasă decât băieţii postpubertari (Grumbach şi Styne, 1998). De fapt, imediat după ce are loc creşterea puternică în înălţime, apare şi un impuls de creştere în ceea ce priveşte puterea băieţilor. Diferenţele dintre distribuţia ţesutului adipos la băieţi şi la fete apar ca urmare a faptului că primii au celule musculare mai multe şi mai mari ; la sfârşitul pubertăţii, 54% din greutatea unui băiat este constituită din muşchi. Pe parcursul pubertăţii se măresc şoldurile şi sânii fetelor, deşi circumferinţa taliei înregistrează puţine schimbări. În general, aceasta duce la o masă grasă localizată în mod predominant în partea de jos a corpului şi la un aspect de pară sau de masă grasă distribuită în partea de sus şi în partea de jos a corpului şi la un aspect de clepsidră.

Patternurile de distribuţie a ţesutului adipos sunt legate de nivelele de hormoni reproductivi în cazul fetelor (Grumbach şi Styne, 1998). La încheierea pubertăţii, fetele au un plus de greutate de aproximativ 11 kg (Warren, 1983). Totuşi, aceste kilograme în plus includ o masă corporală slabă, masă osoasă şi masă grasă. În mod interesant, fetele par să înregistreze aceste creşteri în masă grasă şi greutate în aceeaşi perioadă în care au menarha (Frisch, 1983 ; Berkey *et al.*, 2000). Cercetătorii au sugerat că o anumită cantitate de ţesut adipos este necesară pentru debutul şi menţinerea funcţiilor normale reproductive la femei. Ei au descoperit faptul că adolescentele au un procent similar de ţesut adipos atunci când le vine ciclul, indiferent de vârstă şi de dimensiunile prepubertare. Proporţia mărită de masă corporală grasă la fete este considerată necesară pentru a oferi un sprijin metabolic în timpul sarcinii (Frisch, 1983).

Alte schimbări fizice. Schimbările fizice deja analizate aici sunt cele asupra cărora oamenii de ştiinţă s-au concentrat cu predilecţie, deoarece s-a considerat că ele sunt cele care au un impact asupra reglării psihologice a adolescenţilor şi/sau asupra funcţionării organelor de reproducere. Totuşi, sursele preocupărilor comune ale adolescenților sunt şi ele o parte a schimbărilor fizice din această perioadă. De exemplu, atât băieții, cât şi fetele au acnee în timpul pubertății. De fapt, acneea poate fi considerată unul dintre primele semne de pubertate ale fetelor, care precedă creşterea părului pubian sau dezvoltarea sânilor (Grumbach şi Styne, 1998). Tipurile de acnee care apar în adolescență pot varia ca gravitate, unii tineri având probleme dermatologice serioase. Băieții şi fetele se confruntă, de asemenea, cu creşterea şi schimbări ale părului axilar şi de pe corp de obicei în ultimele faze ale pubertății. Aceste schimbări sunt acompaniate de maturizarea glandelor sudoripare axilare şi subcutanate. Deşi schimbările nu sunt asociate cu scopul final al pubertății, care este capacitatea reproductivă, ele sunt cât se poate de evidente pentru adolescenți.

Variațiile în ceea ce priveşte debutul pubertății

Aşa cum s-a menționat, există o gamă largă de vârste pentru debutul pubertății la băieți şi la fete. O marjă de 4-5 ani în ceea ce priveşte debutul pubertății este considerată normală. Din nou, ordinea evenimentelor pubertare pare să fie specifică fiecărui gen, deşi pot apărea unele variații. Am menționat faptul că dezvoltarea fetelor pare să aibă loc mai devreme acum decât în urmă cu câteva decenii şi că printre fete există diferențe în funcție de rasă şi, posibil, de etnie. Este de remarcat că diferențele rasiale şi etnice au fost analizate de literatura de specialitate numai în ultimul deceniu. Dimpotrivă, debutul dezvoltării pubertare la băieți nu pare să se fi schimbat de-a lungul ultimelor decenii (Kaplowitz *et al.*, 1999). În plus, nu s-au semnalat diferențe de rasă şi/sau etnie în ceea ce priveşte debutul pubertății la băieți. În ultimii ani au fost inițiate foarte multe studii legate de pubertatea fetelor, dar nu şi de cea a băieților (vezi Biro *et al.*, 1995, ca o excepție). Date fiind informațiile limitate de la subiecți de rase diferite, ipoteza că aspectele rasiale sau etnice nu afectează pubertatea băieților ar trebui formulată cu precauție. Aşa cum am mai spus, datele legate de diferențele dintre fete în ceea ce priveşte debutul pubertății sunt rezultatul celor mai recente studii pe această temă. Deci, subiectul necesită explicații suplimentare. Desigur, se poate spune că diferențe rasiale şi/sau etnice au existat dintotdeauna între fete, dar studiile anterioare nu au inclus o diversitate suficientă pentru a descoperi această diferență. National Survey of Family Growth din 1995 oferă informații suficiente despre acest subiect deoarece studiul a fost efectuat cu subiecți de sex feminin, având vârste cuprinse între 15 şi 44 de ani (National Center for Health Statistics, 1997). Analizarea vârstei menarhei la acest grup de femei indică faptul că nu a existat nici o diferență de etnie sau de rasă în rândurile celui mai vârstnic grup de femei (cele cu vârste cuprinse între 40 şi 44 de ani) ; vârsta menarhei a fost de 12,7 ani pentru femeile albe nehispanice, 12,5 ani pentru hispanice şi 12,6 ani pentru femeile de culoare nehispanice. Pe de altă parte, cel mai tânăr grup (cu vârste cuprinse între 15 şi 19 ani) din acest studiu a înregistrat vârste diferite ale menarhei pe criterii etnice, precum şi diferențe ale menarhei. Vârsta menarhei a fost de 12,4 ani pentru femeile albe nehispanice, 12,1 ani pentru hispanice şi 12,0 pentru femeile de culoare nehispanice. Aceste informații susțin teoria conform căreia pubertatea apare mai devreme la fete/femei în ultimele decenii, în ciuda faptului că astăzi sunt extrem de puţine femei subnutrite sau hrănite necorespunzător în ţările vestice. În plus, deşi concluziile studiului nu reprezintă o mărturie elocventă, informaţiile sugerează că în această perioadă de timp s-a dezvoltat o diferenţiere rasială/etnică.

Identificarea unei diferenţe „de rasă" sau „de etnie" nu ne furnizează date asupra motivaţiei apariţiei acesteia. În special în SUA, rasa/etnia este frecvent confundată cu SES. Dat fiind faptul că fetele şi femeile afro-americane sunt în mod disproporţionat reprezentate în zona cu venituri scăzute şi că fetele şi femeile albe sunt preponderent reprezentate în zona cu venituri superioare, este dificil de stabilit sursa diferenţelor rasiale. Până în prezent, numai puţine studii au tratat atât SES, cât şi rasa/etnia ; iar descoperirile nu au fost relevante. Mult mai recent, Obeidallah şi colaboratorii săi (Obeidallh *et al.*, în curs de apariţie) au investigat momentul menarhei la fete, grupate pe rasă/etnie şi SES înalt/scăzut şi de mijloc în Chicago, Illinois. În acest studiu ce se concentra asupra SES s-a raportat o diferenţă redusă de vârstă a menarhei între fetele de origine hispanică şi cele albe. Totuşi, studiul nu a relevat o diferenţă importantă de rasă în ceea ce priveşte vârsta menarhei între fetele albe şi cele afro-americane, indiferent dacă s-a controlat sau nu SES. Pe de altă parte, diferenţele rasiale nu au fost luate în calcul pentru SES într-un lot de fete reprezentativ la nivel naţional, selecţionate în cadrul unei investigaţii ce se concentra asupra riscului cardiovascular (National Heart, Lung & Blood Institute Growth and Health Study Research Group, 1992).

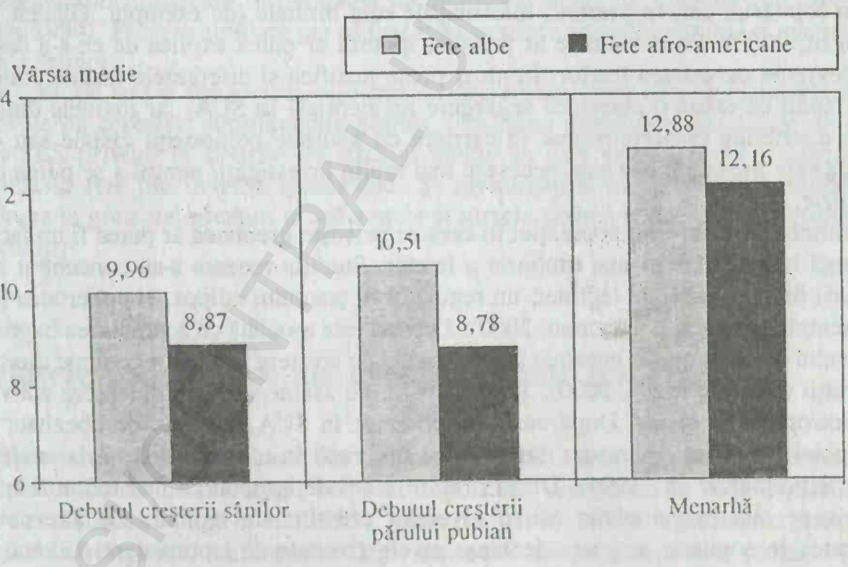

Figura 2.3. *Vârsta de atingere a caracteristicilor pubertare pentru fetele albe şi afro-americane* (pe baza informaţiilor raportate în Herman-Giddens *et al.*, 1997, în cercetările lor clinice referitoare la dezvoltarea pubertară a fetelor)

Acest studiu a înregistrat diferenţe rasiale în ceea ce priveşte începutul dezvoltării pubertare similare cu cele descoperite de Herman-Giddens şi colaboratorii săi (1997).

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Diferenţele rasiale în ceea ce priveşte debutul dezvoltării sânilor, al creşterii părului pubian şi vârsta menarhei remarcate de Herman-Giddens şi colaboratorii ei (1997) sunt arătate în figura 2.3. În acest caz, indicele factorilor economici nu a fost analizat în profunzime, aşa cum s-a întâmplat în studiul efectuat de Obeidallah şi colaboratorii ei (în curs de apariţie). Cu siguranţă este nevoie de cercetări suplimentare pentru a stabili rolul rasei/etniei şi al SES ca factori ai debutului pubertăţii ; în plus, trebuie să fie identificaţi şi alţi factori care pot fi asociaţi cu rasa/etnia sau care pot reprezenta o potenţială cauză majoră a diferenţelor de rasă/etnia.

Momentul de debut al pubertăţii, atât pentru băieţi, cât şi pentru fete, a fost pus în legătură cu factorii genetici, de nutriţie, comportamentali şi de mediu. Recent, s-au manifestat în presă preocupări în legătură cu tendinţa unei pubertăţi precoce a fetelor, cum ar fi, de exemplu, articolul din *Time*, numărul din 30 octombrie 2000, intitulat „Pubertate precoce : de ce cresc fetele mai repede ? ". Dat fiind acest trend pentru fete în contrast cu absenţa unui trend similar la băieţi, s-au formulat mai multe ipoteze, cu scopul de a explica fenomenul. Unele dintre ele includ expunerea la toxinele din mediu (inclusiv expunerea prenatală), nivelele crescute de obezitate sau o dereglare a mecanismelor ce reglează ţesutul adipos şi stresul psihosocial. Le vom descrie sumar pe fiecare. În ceea ce priveşte toxinele din mediu, s-a arătat că unele toxine precum DDE (un derivat al DDT) şi bifenilii policloruraţi, folosit înainte ca material ignifug la echipamentele electrice, imită estrogenii ; în consecinţă, expunerea la astfel de toxine ar putea stimula dezvoltarea pubertară. Astfel de expuneri pot apărea în perioada prenatală sau în copilărie, dar, în prezent, informaţiile sunt limitate (de exemplu, Gladen, Ragan şi Rogan, 2000). Dacă toxinele ar prevala, ipoteza ar putea explica de ce s-a declanşat mai devreme pubertatea fetelor. În plus, poate justifica şi diferenţele rasiale/etnice, dat fiind faptul că există o puternică segregare rezidenţială în SUA, iar toxinele din mediu pot fi distribuite disproporţionat în cartiere cu anumite compoziţii rasiale sau etnice. Ipoteza este incitantă, dar sunt necesare mai multe investigaţii pentru a se putea trage o concluzie.

Schimbările la nivelul populaţiei în ceea ce priveşte greutatea ar putea fi un factor de influenţă în maturizarea mai timpurie a fetelor. Studiile recente s-au concentrat asupra legăturii dintre hormonul leptinei, un regulator al ţesutului adipos, şi pubertatea fetelor (de exemplu, Clayton şi Trueman, 2000). Leptina este asociată cu acumularea în greutate, iar nivelul acesteia creşte puternic în perioadele de creştere rapidă în greutate din timpul pubertăţii (Horlick *et al.*, 2000). Leptina pare, de asemenea, să influenţeze activitatea gonadotropinei în creier. După cum s-a observat în SUA, nivelele de obezitate şi de supraponderabilitate au crescut din ce în ce mai mult în ultimele decenii la adulţi şi la copii (Schreiber *et al.*, 1996). Drept urmare, ar fi de aşteptat ca mai multe fete să se maturizeze mai devreme din cauza nivelelor crescute de leptină. Cu alte cuvinte, obezitatea în copilărie ar putea declanşa nivele crescute de leptină care, la rândul ei, declanşează dezvoltarea pubertară. Totuşi, până în prezent, studiile au arătat numai corelări care indică faptul că nivelul leptinei creşte odată cu pubertatea. Nu există nici o dovadă a faptului că nivelele de leptină *provoacă* debutul sau schimbările pubertare. Ar fi mai plauzibil ca schimbările de nivel ale leptinei să fie un produs al debutului pubertăţii şi o parte normală a schimbărilor hormonale la pubertate (Clayton şi Trueman, 2000). În acest caz, obezitatea sau supraponderabilitatea ar putea declanşa un alt mecanism care porneşte dezvoltarea pubertară, iar nivelele de leptină cresc ca urmare a acestui şir cauzal. Din nou s-au făcut asocieri între greutate şi pubertate doar în cazul fetelor, nu şi al băieţilor. În ceea ce priveşte nivelele de obezitate, există diferenţe rasiale (din nou, diferenţele SES sunt considerate factori importanţi în aceste diferenţieri).

În fine, s-a mai sugerat că stresul psihosocial sau de mediu poate influenţa momentul debutului pubertăţii. Câteva studii au descoperit că stresul social, în special cel familial, influenţează debutul precoce al pubertăţii (de exemplu, Graber, Brooks-Gunn şi Warren, 1995 ; Moffitt *et al.*, 1992 ; Surbey, 1990). Lipsa ambilor părinţi în copilărie (Surbey, 1990), precum şi relaţiile mai reci în familiile duoparentale (tată şi mamă biologici) (Graber *et al.*, 1995) au dus la o maturizare mai rapidă a fetelor. Luat individual, fiecare studiu nu este concludent. De exemplu, studiul iniţial al lui Surbey s-a bazat pe relatări retrospective ale pubertăţii şi ale factorilor familiali (Surbey, 1990). Alte studii nu au luat în calcul posibilitatea ca pubertatea să fi început deja în momentul iniţierii acelor studii (Moffitt *et al.*, 1992). În studiile noastre, nivelul scăzut al afecţiunii în relaţiile părinte-copil a indicat o vârstă mai mică a menarhei după ce s-a controlat efectul vârstei maternale la menarhă şi nivelul dezvoltării sânilor (Grabber *et al.*, 1995). Dimpotrivă, informaţii referitoare la o viaţă plină de evenimente stresante nu aveau relevanţă în ceea ce priveşte vârsta menarhei ; singurele care s-au dovedit relevante au fost relaţiile familiale. Aceste constatări luate împreună cu alte cercetări pe acest subiect sugerează faptul că disfuncţiile familiale sau stresul influenţează debutul pubertăţii. Deocamdată, mecanismele care stau la baza respectivelor asocieri nu au fost definite. Sunt din ce în ce mai multe dovezi care demonstrează faptul că stresul influenţează sistemele estrogenice la femeile adulte şi aceste efecte sunt implicate într-o gamă de elemente legate de sănătate (de exemplu, McEwen, 1994). Procese similare par să fie cauza asocierii stresului familial şi maturizării precoce a fetelor.

S-au conturat însă şi alte ipoteze care explică diferenţele legate de momentul debutului. Este nevoie de cercetări suplimentare pentru a examina diferenţele potenţiale de rasă, etnie şi SES privitor la tipurile de stres şi modul în care stresul poate fi asociat cu pubertatea la fete din diverse eşantioane. Şi investigaţiile mecanismelor asociate cu acumularea în greutate, precum şi influenţele şi sursele toxinelor din mediu necesită mai multe studii.

Corelatele psihologice ale evenimentelor pubertare

Cât despre schimbările hormonale din timpul pubertăţii, s-a sugerat faptul că experienţa schimbărilor fizice ale pubertăţii poate fi importantă din punct de vedere psihologic pentru tineri (Brooks-Gunn *et al.*, 1985 ; Jones şi Mussen, 1958). Aşa cum s-a menţionat în secţiunile anterioare, schimbările fizice din perioada pubertăţii sunt radicale şi, în plus, imprevizibile, în sensul că rezultatul specific final al acestora este necunoscut (de exemplu, posibila mărime a sânilor cuiva, înălţimea etc.). Pe lângă aceasta, ceilalţi oameni reacţionează la schimbările fizice ale adolescenţilor. Atunci când adolescenţii arată mai maturi, sunt trataţi de către adulţi şi de către ceilalţi adolescenţi mai degrabă ca adulţi (de exemplu, părinţii, profesorii). Aşadar, impactul psihologic, pe lângă schimbările hormonale asociate pubertăţii, a reprezentat un domeniu de interes în studiul dezvoltării adolescentului.

Importanţa caracterelor sexuale secundare

Brooks-Gunn şi colaboratorii săi au efectuat cercetări pe marginea importanţei dezvoltării sânilor şi a părului pubian la adolescente (Brooks-Gunn, 1984 ; 1988). În studiile lor despre preadolescenţă, fetele din clasele a V-a şi a VI-a, atunci când erau întrebate despre reacţiile lor în legătură cu creşterea sânilor şi a părului pubian, au declarat aproape unanim (82%) că mai importantă pentru ele este creşterea sânilor, întrucât „ceilalţi îşi pot da seama". În plus, studiul arată că mamele vorbesc cu fiicele lor mai frecvent despre sâni decât despre creşterea părului pubian – deşi fetele adesea au declarat că s-au simţit stânjenite în timpul discuţiilor. Cercetările au mai arătat că, în general, fetele aveau o reacţie pozitivă în ceea ce priveşte debutul creşterii sânilor, având o atitudine mândră sau emoţionată. Totuşi, pe măsură ce sânii se dezvoltă, fetele încep să fie necăjite de către membrii familiei şi de către băieţi (Brooks-Gunn, 1988 ; Brooks-Gunn *et al.*, 1994). De fapt, relatările anecdotice sugerează faptul că fetele de gimnaziu suportă o hărţuire foarte intensă din partea băieţilor în legătură cu dezvoltarea sânilor şi a corpului lor aflat în schimbare (Orenstein, 1994). Este de presupus că sentimentele pozitive faţă de această dezvoltare scad rapid, în funcţie de gradul de confort al fetelor în relaţie cu congenerii din mediul şcolar sau din alte medii.

Deşi dezvoltarea sânilor poate declanşa atât răspunsuri emoţionale personale, cât şi reacţii sociale din partea altora, schimbările pubertare iniţiale ale băieţilor (adică dezvoltarea testiculară) sunt o chestiune mult mai intimă. În mod clar, băieţii pot avea reacţii emoţionale în legătură cu creşterea acestora în funcţie de gradul de pregătire al băieţilor *versus* dezvoltarea lor. Totuşi, din câte cunosc autorii, nu s-a realizat nici un studiu legat de reacţiile băieţilor faţă de corpurile lor aflate în proces de maturizare. La fel ca fetele, şi băieţii par să experimenteze o hărţuire şcolară care are legătură cu corpurile lor ; natura exactă a acestor experienţe nu este încă bine definită (AAUW, 1995). Gravitatea şi gama de reacţii faţă de aceste evenimente trebuie să fie documentate atât pentru băieţi, cât şi pentru fete.

Aşa cum hormonii sunt puşi în legătură cu starea negativă din adolescenţă, statutul pubertar a fost şi el asociat cu starea adolescentului. Ca urmare a descoperirilor că modificările hormonale rapide pot fi evidente în schimbări de stare sau de adaptare, grupul nostru a condus un mic studiu-pilot examinând simptome depresive şi de anxietate pe măsură ce fetele parcurgeau perioada prepubertară către începutul pubertăţii (dezvoltarea iniţială a sânilor) şi perioada postmenarhă. Creşteri importante ale simptomelor depresive şi anxioase au fost constatate atunci când fetele erau la începutul pubertăţii (vezi figura 2.4). Repetăm, analizele se bazau pe un grup-pilot foarte mic (N = 10) de fete, dar descoperirile sunt sugestive în ceea ce priveşte importanţa examinării schimbărilor hormonale iniţiale care apar pe parcursul pubertăţii pentru a se putea înţelege modificările emoţionale în momentul intrării în adolescenţă. S-a făcut o legătură între schimbările pubertare şi depresia clinică la fete. Într-un studiu efectuat asupra fetelor în preadolescenţă şi adolescenţă, Angold şi colaboratorii săi (1998) au descoperit că atingerea nivelului pubertar Tanner 3 a fost asociată cu nivele crescute de depresie la fete. Oricum, atunci când Angold şi colaboratorii săi (1999) au făcut teste ulterioare pentru a afla dacă schimbările hormonale ar putea sau nu să fie asociate cu depresia fetelor, au constatat că nivelele ridicate de estradiol şi testosteron ale fetelor stăteau la baza evoluţiei lor depresive şi că ele au eliminat efectele ce aveau legătură cu caracterele sexuale secundare. Totuşi, nu au descoperit nici un efect în ceea ce priveşte FSH şi LH. Aceste studii ilustrează importanţa studierii atât a hormonilor, cât şi a caracterelor sexuale secundare atunci când se încearcă identificarea efectelor legate de fiecare adaptare a adolescenţilor.

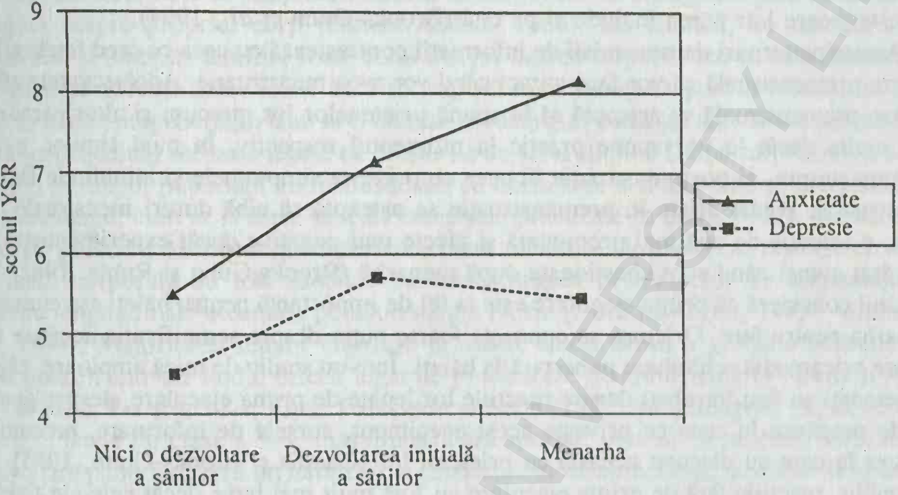

Figura 2.4. *Măsurările repetate univariate de analiză a scorurilor de anxietate şi stare depresivă bazate pe Youth Self-Report au fost semnificative ($p < 0,05$). Subiecţii au fost 10 fete care, la prima evaluare, erau în fază prepubertară. Ulterior au fost evaluate când s-a înregistrat prima creştere a sânilor şi din nou după menarhă.*

Importanţa menarhei şi a primei ejaculări

Deşi menarha este în mod frecvent considerată sinonimă cu *debutul* pubertăţii, ea apare târziu în procesul maturizării – atunci când creşterea părului pubian şi dezvoltarea sânilor se află în plină desfăşurare, după punctul de creştere rapidă şi după creşterea în greutate (Gross, Dexter şi McCormick, 1982 ; Tanner, 1978). Totuşi, ca urmare a faptului că este un eveniment singular şi evident, importanţa menarhăi a fost studiată în mod deosebit (Brooks-Gunn şi Petersen, 1983 ; Brooks-Gunn şi Ruble, 1982 ; Greif şi Ulman, 1982 ; Koff, Reirdan şi Sheingold, 1982). Mai multe studii au chestionat fetele în legătură cu reacţiile lor faţă de menarhă. În aceste studii, fetele descriu atât sentimente pozitive, cât şi negative (Petersen 1983 ; Ruble şi Brooks-Gunn, 1982). În studiile efectuate de Brooks-Gunn şi Ruble (1982), adolescentele au fost intervievate la două sau la trei luni de la prima lor menstruaţie. 20% dintre ele au avut numai reacţii pozitive, un procent similar au avut o reacţie negativă, tot 20% au declarat că au avut sentimente amestecate, cum ar fi „s-au simţit la fel" ori „s-au simţit ciudat", iar restul de 40 de procente au avut atât reacţii pozitive, cât şi reacţii negative (Ruble şi Brooks-Gunn, 1982). Studiile lor au mai relevat că, dacă primele luni de după menarhă sunt caracterizate prin ascunderea acesteia faţă de ceilalţi (cu excepţia mamelor), la aproximativ şase luni după aceea, fetele încep să facă schimb de informaţii şi experienţe cu prietenele lor (de exemplu, atitudini faţă de menarhă, experienţe legate de simptome şi dureri asociate cu menstruaţia). Fetele nu discută aproape niciodată despre menarhă cu băieţii sau cu taţii lor şi adeseori declară că se simt stânjenite numai gândindu-se la discuţiile despre pubertate care l-ar putea include şi pe tată (Brooks-Gunn *et al.*, 1994).

Aceste patternuri de transmisii de informaţii contrastează cu ceea ce cred fetele aflate în faza premenstruală că vor face atunci când vor avea menstruaţie. Adolescentele aflate în faza premenstruală se aşteaptă să le spună prietenelor lor, precum şi altor persoane, mai multe decât le vor spune practic la momentul respectiv. În mod similar, există discrepanţe pre- şi postmenstruaţie în ceea ce priveşte simptomele şi atitudinile faţă de menstruaţie. Fetele aflate în premenstruaţie se aşteaptă să aibă dureri menstruale mai mari, o retenţie de apă mai pronunţată şi afecte mai negative decât experimentează cu adevărat atunci când sunt chestionate după menarhă (Brooks-Gunn şi Ruble, 1982).

Unii consideră că prima ejaculare este la fel de importantă pentru băieţi aşa cum este menarha pentru fete. Oricum, se cunoaşte foarte puţin despre semnificaţia acesteia sau despre oricare altă schimbare pubertară la băieţi. Într-un studiu de mică amploare, câţiva adolescenţi au fost întrebaţi despre reacţiile lor legate de prima ejaculare, despre gradul lor de pregătire în ceea ce priveşte acest eveniment, sursele de informare, precum şi măsura în care au discutat aceasta cu prietenii lor (Gaddis şi Brooks-Gunn, 1985). În ansamblu, reacţiile faţă de prima ejaculare au fost mult mai bune decât cele ale fetelor în ceea ce priveşte menarha, deşi aproximativ două treimi dintre subiecţi au declarat că s-au simţit „puţin înfricoşaţi”. Deşi majoritatea băieţilor au declarat că se simţeau „oarecum pregătiţi pentru eveniment”, au fost menţionate foarte puţine surse de informare. În final, nici unul dintre băieţi – toţi ejaculaseră – nu spuseseră congenerilor lor despre această experienţă, deşi în general toţi glumeau despre ea. Studii ulterioare au descoperit patternuri similare de experienţă ale bărbaţilor care dădeau informaţii retrospective în legătură cu prima lor ejaculare (Downs şi Fuller, 1991), precum şi într-un alt mic studiu efectuat pe tineri aflaţi în stadiul adolescenţei prelungite (Stein şi Reiser, 1994). Studiile au exemplificat şi ele importanţa discuţiilor atunci când se pun întrebări despre pubertate. Alte studii au cerut bărbaţilor să relateze retrospectiv despre prima lor emisie nocturnă, ca metodă de evaluare a pubertăţii (Graber, Petersen şi Brooks-Gunn ; 1996) ; totuşi, mulţi băieţi au avut prima ejaculare prin masturbare (Gaddis şi Brooks-Gunn, 1985). Gaddis şi Brooks-Gunn (1985) presupun că secretul care pluteşte în jurul primei ejaculări este cauzat parţial de conexiunea dintre ejaculare şi masturbare.

Importanţa schimbărilor în ceea ce priveşte creşterea şi alcătuirea corporală

Schimbările normale de greutate şi înălţime la pubertate sunt adeseori resimţite pozitiv de către băieţi, în special cele legate de creşterea masei musculare şi înălţime. Culturile occidentale par să favorizeze băieţii care sunt mai mari şi mai puternici. Dimpotrivă, fetele experimentează negativ înălţimea normală şi schimbările de greutate, în special creşterile de greutate şi/sau acumularea de ţesut adipos. Aceasta are loc ca urmare a faptului că, în culturile occidentale, imaginile promovate de media, dominate de femei albe, valorizează aspectul filiform al corpului prepubertar, şi nu cel matur (Attie şi Brooks-Gunn, 1989; Parker *et al.*, 1985).

Deşi adolescentele se adaptează adesea la corpul lor în schimbare prin modificarea imaginii despre propriul corp (Steiner-Addair, 1986), ele trebuie, de asemenea, să gestioneze şi reacţiile familiei şi ale celor din jur faţă de trupurile lor ce se maturizează. Mergând pe aceeaşi linie, fetele care se implică în activităţi ce pun în valoare un corp aflat în stadiul prepubertăţii, cum ar fi dansul, modelingul, patinajul artistic sau gimnastica, pot avea dificultăţi serioase legate de creşterile de ţesut adipos. Deloc surprinzător, acele creşteri în timpul pubertăţii au fost asociate cu dorinţa de a fi mai slab şi alte probleme de alimentaţie, cum ar fi dieta strictă, exerciţiile practicate în exces pentru pierderea în greutate şi/sau cu o alimentaţie excesivă urmată de vomă. De exemplu, nivelele crescute de masă corporală au fost asociate cu intensificarea problemelor de alimentaţie în studiile longitudinale efectuate pe adolescente (Attie şi Brooks-Gunn, 1989; Graber *et al.*, 1994). Majoritatea fetelor cuprinse în aceste studii aveau o greutate normală (nu erau obeze). Într-un studiu diferit legat de problemele de alimentaţie la băieţii şi fetele de clasele a V-a şi a VI-a, Keel, Fulkerson şi Leon (1997) au descoperit că, în ceea ce priveşte fetele de clasa a V-a, masa musculară sporită, precum şi nivelele avansate de dezvoltare pubertară erau un indicator al problemelor de alimentaţie ce aveau să apară un an mai târziu.

De remarcat că, în ultimii ani, a existat o preocupare sporită faţă de modul în care imaginea corporală a fetelor se schimbă în adolescenţă şi modul în care schimbările de greutate la pubertate acţionează ca un factor în patternurile comportamentale nesănătoase ulterioare (diete, afecţiuni depresive). Adesea, se presupune că băieţii sunt mai imuni la presiunile societăţii sau ale mass-mediei asupra corpurilor lor. Totuşi, câteva studii recente (Leit, Gray şi Pope 2002) şi unele relatări jurnalistice (Hall, 1999; Trebay, 2000) au arătat că imaginile promovate de media despre bărbaţi devin la fel de nerealiste şi de neatins ca şi cele despre femei. Bărbaţii „sănătoşi" din media sunt de obicei „umflaţi", făcându-li-se muşchii umerilor mai ampli şi muşchii abdominali bine definiţi. Astfel de trăsături fizice nu apar ca urmare a pubertăţii, ci se dezvoltă numai atunci când pubertatea este combinată cu antrenamente fizice intense. Unii băieţi se pot implica în antrenamente obsesive, similare cu activităţile bulimicilor, pentru a încerca să-şi controleze formele corporale şi greutatea prin intermediul exerciţiilor. Alţii pot recurge la steroizi pentru a obţine rezultate rapide. Şi totuşi, mulţi alţii pot pur şi simplu să fie nesatisfăcuţi de modul în care arată corpurile lor în adolescenţă şi la începutul maturităţii, ceea ce poate să ducă la afecţiuni depresive şi la alte probleme emoţionale. Este nevoie de mai multe cercetări pentru a studia amploarea acestor comportamente şi pentru a identifica acele categorii de băieţi care prezintă riscul dezvoltării unor astfel de comportamente dăunătoare sănătăţii.

Schimbările normale de greutate şi înălţime pot fi deosebit de stresante pentru fetele *şi* băieţii supraponderali sau obezi în perioada lor prepubertară. Întrucât în adolescenţă se pune un mare accent asupra aspectului fizic în ceea ce priveşte întâlnirile sau acceptarea de către congeneri, schimbările de greutate pentru copiii care sunt deja supraponderali pot fi extrem de dificile.

Importanţa celorlalte schimbări fizice la pubertate

Aşa cum s-a menţionat, cercetările au acordat puţină atenţie schimbării vocii, acneei sau modificărilor legate de părul de pe corp şi modului în care aceste schimbări sunt trăite din punct de vedere psihologic de către adolescenţi. Dimpotrivă, companiile care caută să-şi vândă produsele adolescenţilor au luat drept ţinte acneea şi căderea părului (în ceea ce priveşte fetele) drept probleme-cheie ale adolescenţei. Preocupările dermatologice reprezintă cel de-al doilea motiv de vizită la doctor (Ziv, Boulet şi Slap, 1999), aspect foarte relevant pentru amploarea pe care o dau adolescenţii acneei, având în vedere cât de puţin merg în general la doctor.

Importanţa ritmului de dezvoltare

Există puţine lucrări care să trateze dacă există şi care ar fi perioadele de schimbare (sau de stabilitate) din perioada pubertară cel mai mult asociate cu adaptările negative şi/sau pozitive ale adolescenţilor. Totuşi, un studiu longitudinal pe termen scurt efectuat de grupul nostru (Archibald *et al.*, propusă) a scos la iveală legături interesante între nivelele sânilor preadolescentelor şi dezvoltarea părului pubian (combinate) şi stările lor de-a lungul unei perioade de nouă luni. Mai exact, fetele care se confruntau cu schimbările pubertare iniţiale arătau, de-a lungul timpului, scăderi ale afectelor pozitive şi creşteri ale stărilor de tristeţe. Fetele care începuseră pubertatea, dar înregistraseră puţine schimbări aveau o stare stabilă la fiecare evaluare. Iar fetele care se aflau la mijlocul schimbărilor pubertare şi îşi continuau dezvoltarea au raportat stări de tristeţe mai reduse la a doua evaluare. Luate împreună, aceste descoperiri sugerează că dezvoltarea rapidă a caracterelor sexuale secundare poate fi resimţită negativ, pe termen scurt, de majoritatea fetelor, iar stabilitatea sau un ritm mai încet de dezvoltare a schimbărilor (cel puţin în primele etape ale pubertăţii) pot fi recepţionate mai bine de către fete. Cu siguranţă, în timp, toate fetele vor înregistra creşteri pubertare ; totuşi, este posibil ca ritmul schimbării să afecteze starea sufletească. În fine, se pare că fetele care se află în ultimele stadii ale dezvoltării pubertare nu reacţionează atât de negativ la dezvoltarea lor aşa cum o făceau pe parcursul schimbărilor pubertare iniţiale şi pot, de fapt, să resimtă aceste schimbări drept ceva pozitiv. Descoperirile preliminare subliniază necesitatea ca cercetătorii dezvoltării adolescentine să analizeze nu numai etapele, ci şi ritmul şi posibilele perioade critice ale dezvoltării pubertare. Sunt prea puţine lucrările care investighează *ritmul* schimbărilor pubertare ale fetelor în raport cu adaptarea lor şi practic nu este nici un studiu referitor la reacţiile (adaptările) băieţilor (Brooks-Gunn şi Reiter, 1990 ; Graber, Petersen şi Brooks-Gunn, 1996).

Importanţa sincronizării pubertare

Am discutat într-o secţiune anterioară despre factorii care sunt asociaţi cu debutul pubertăţii, precum şi cu marja de vârstă normală pentru dezvoltarea pubertară. Date fiind vârstele diferite la care diverşi indivizi pot începe pubertatea sau pot experimenta diverse stadii ale acesteia, diferenţele de timp din cadrul unui grup de tineri au reprezentat domenii de interes în studiile ce s-au concentrat asupra dezvoltării psihosociale în adolescenţă. În acest caz, sincronizarea se referă la situaţia mai timpurie sau mai tardivă decât a majorităţii băieţilor sau fetelor dintr-un grup anume. Începând cu Jones şi colaboratorii săi (Jones şi Bayley, 1950 ; Jones şi Mussen, 1958), s-a acordat importanţă sincronizării pubertare în lumea socială a adolescenţilor, iar aceste experienţe sociale pot avea impact şi asupra dezvoltării psihologice (Brooks-Gunn, Petersen şi Eichorn, 1985 ; Petersen şi Taylor, 1980). Sincronizarea poate prezenta riscuri pentru adolescenţi, prin faptul că cei care parcurg pubertatea mai devreme sau mai târziu decât congenerii lor se pot simţi mai conştienţi de dezvoltarea prin care trec sau nu se simt sincronizaţi cu ceilalţi. S-a sugerat că, faptul de a fi o persoană cu o maturizare timpurie conferă un anumit risc, întrucât astfel de persoane au de-a face cu pubertatea mai devreme decât toţi ceilalţi din grup şi, în consecinţă, nu au nici o referinţă socială pentru această experienţă. De asemenea, pot avea aptitudini sociale şi cognitive mai puţin dezvoltate atunci când încep pubertatea în comparaţie cu congenerii lor, care mai au de aşteptat câţiva ani până la atingerea ei. În acest caz, fetele care se maturizează rapid vor întâmpina cele mai mari dificultăţi, întrucât ele încep pubertatea înaintea oricărui alt individ din acel grup. La rândul lor, băieţii care se maturizează rapid vor parcurge pubertatea cam în aceeaşi perioadă de timp ca majoritatea fetelor. Dintr-o perspectivă socială comparativă, băieţii cu o maturizare întârziată se pot afla şi ei într-o situaţie riscantă, întrucât se maturizează mai târziu decât oricare alt grup de adolescenţi. În ultimii ani s-a înregistrat o număr mare de studii asupra sincronizării pubertare, ce efectuau teste care urmau să stabilească dacă există sau nu efecte, iar dacă da, pentru cine şi de ce.

Existenţa efectelor legate de sincronizare şi pe cine afectează. Odată cu existenţa efectelor legate de sincronizare şi de publicul-ţintă al acestora, dovezile au început să demonstreze într-o manieră concludentă că fetele care se maturizează mai devreme decât semenele lor înregistrează o adaptare mai defectuoasă de-a lungul mai multor dimensiuni decât alte fete sau băieţi (Blyth, Simmons şi Zakin, 1985 ; Caspi şi Moffitt, 1991 ; Duncan *et al.*, 1985 ; Graber *et al.*, 1994, Petersen *et al.*, 1991, Stattin şi Magnusson, 1990). Într-un studiu epidemiologic recent (Graber *et al.*, 1997) care includea elevi şi eleve de liceu, au fost examinate legăturile dintre sincronizarea pubertară şi nivelele clinice şi subclinice de psihopatologie. Maturizarea timpurie a fetelor a fost asociată cu un istoric de afecţiuni mentale serioase, inclusiv depresii, tulburări de comportament, abuz de substanţe şi tentative de sinucidere. S-a făcut de asemenea o legătură între maturizarea timpurie a fetelor şi simptomele avansate de afecţiuni depresive, respectiv abilităţi scăzute de a face faţă situaţiilor. Fetele cu o maturizare târzie au avut şi probleme legate de depresie de-a lungul vieţii în comparaţie cu cele care au avut o maturizare la o vârstă normală. Fetele s-au confruntat cu nivele ridicate de conştiinţă de sine şi au avut mai multe conflicte cu părinţii decât cele care au avut o maturizare la o vârstă normală.

Alte studii au identificat efecte negative asemănătoare legate de maturizarea timpurie (Hayward *et al.*, 1997). În aceste cazuri s-a făcut din nou o legătură între maturizarea timpurie şi afecţiunile depresive. În cadrul studiilor, maturizarea timpurie a fetelor a fost pusă în legătură cu probleme ale imaginii corporale (Blyth, Simmons şi Zakin, 1984; Duncan *et al.*, 1985), probleme de alimentaţie şi dietă (Cauffman şi Steinberg, 1996; Graber *et al.*, 1994), precum şi cu iniţierea timpurie a comportamentelor sexuale, inclusiv a contactelor sexuale (Smolak, Levine şi Gralen, 1993; Cauffman şi Steinberg, 1996). Totuşi, în majoritatea acestor studii, s-au examinat numai tinere albe din pătura mijlocie. Hayward şi colaboratorii săi (Hayward *et al.*, 1999) au examinat ulterior afecţiunile depresive comparând fete de aceeaşi vârstă pre- şi postmenarhă din trei medii rasiale şi etnice. Fetele albe, aflate la postmenarhă (cu maturizare timpurie) aveau rate mai mari de depresie decât celelalte fete; nu s-a găsit un efect de sincronizare la tinerele afro-americane sau hispanice. Descoperirea este unică, în sensul că puţine studii au inclus un număr suficient de participante care să nu fie albe cu scopul de a testa efectele de sincronizare. Chiar şi în acest studiu, majoritatea participantelor erau totuşi albe. Este nevoie de studii suplimentare pentru a se stabili dacă efectele de sincronizare sunt predominante la grupurile non-albe de băieţi şi fete, în special dacă se merge pe ipoteza conform căreia contextul social stabileşte dacă apar sau nu efectele de sincronizare.

Studii recente despre sincronizare, efectuate pe eşantioane reprezentative de băieţi, au sugerat şi ele că efectele sincronizării pot exista şi la băieţi, dar aceste efecte nu sunt atât de serioase precum cele descoperite la fete. (Graber *et al.*, 1997). Maturizarea timpurie a băieţilor de liceu a fost şi ea asociată cu psihopatologia (ca şi în cazul maturizării timpurii a fetelor), dar a fost pusă în legătură cu probleme mai puţin grave, cum ar fi simptomele depresive acute şi fumatul excesiv, în comparaţie cu băieţii care s-au maturizat la o vârstă normală. Băieţii cu o maturizare târzie din acest studiu au prezentat mai multe probleme legate de activităţile şcolare, de interiorizare şi o mai mare conştientizare a sinelui în comparaţie cu băieţii care s-au maturizat la o vârstă normală. Andersson şi Magnusson (1990), într-un studiu în care erau analizaţi tineri aflaţi în stadiul adolescenţei prelungite, au constatat că dezvoltarea pubertară decalată la băieţi duce la un risc legat de consumul şi abuzul de alcool. Existenţa şi gravitatea efectelor sincronizării pubertare în cadrul dezvoltării băieţilor nu au fost studiate la fel de mult ca în cazul fetelor; practic, nu există nici un fel de informaţii pentru diverse grupuri de băieţi.

Dovezile care stau la baza mecanismelor ce explică efectele sincronizării. Noi am identificat unele dintre motivele ipotetice care pot prezenta riscuri pentru adolescenţi ca urmare a faptului că au o dezvoltare târzie sau una prematură. Ca şi în cazul literaturii de specialitate care a început să studieze dacă apar sau nu efecte legate de sincronizare, urmează a fi identificate şi potenţialele cauze. Aşa cum s-a menţionat, unul dintre factorii decalajului ar fi acela că puţini congeneri au aceleaşi experienţe ca şi un individ dat. Întrucât s-au identificat mai puţine efecte legate de sincronizarea pubertară la băieţi, s-a lucrat mai puţin asupra aspectului de ce apar la băieţi efecte legate de sincronizare. În consecinţă, mare parte din discuţia care urmează se bazează pe studiile efectuate asupra fetelor; acolo unde sunt diponibile, au fost incluse şi informaţii referitoare la dezvoltarea băieţilor.

Fetele cu o maturizare timpurie pot avea dificultăţi la schimbarea greutăţii în perioada pubertăţii. Ele acumulează în greutate într-o perioadă când majoritatea fetelor de vârsta lor arată ca nişte copii încă. Deci, fetele cu o maturizare timpurie nu se încadrează în normele societale, spre deosebire de alte fete. Din acest motiv, ele pot avea o părere mai puţin bună despre sine, în special legată de imaginea corpului lor, decât fetele cu o maturizare normală sau cu o maturizare mai târzie decât semenele lor (Graber, Petersen şi Brooks-Gunn, 1996). În ceea ce priveşte băieţii cu o maturizare târzie, absenţa dezvoltării fizice poate fi o problemă. Unele dovezi sugerează faptul că propria imagine corporală este foarte scăzută la băieţii cu o maturizare târzie, dar se îmbunătăţeşte (pe măsură ce băieţii cresc) în adolescenţa prelungită (Graber *et al.*, 1996).

Alte ipoteze care s-au bucurat de susţinere se concentrează şi asupra factorilor contextuali care pot interacţiona cu sincronizarea. De exemplu, o schimbare şcolară care are loc în acelaşi timp cu un vârf de dezvoltare pubertară a fost identificată ca tip de situaţie care îi înscrie pe adolescenţi pe un făgaş de adaptare mai defectuoasă în adolescenţă (Petersen, Sarigiani şi Kennedy, 1991). În acest caz, faptul că adolescentul se confruntă în acelaşi timp şi cu alte evenimente îi poate copleşi abilităţile de a se descurca (Brooks-Gunn, 1991 ; Simmons şi Blyth, 1987). De remarcat că fetele cu o maturizare timpurie sunt mai predispuse la o schimbare şcolară la pubertate, şi astfel ele au mai multe şanse de a avea stări depresive decât alte fete şi băieţi (Petersen *et al.*, 1991).

Contextul mai poate stabili dacă decalajul este important sau nu. Din nou, utilizând studii efectuate asupra fetelor, Brooks-Gunn şi colaboratorii săi au descoperit că sincronizarea pubertară nu a dus la aceleaşi comportamente atunci când s-au comparat adolescentele care făceau balet cu alte fete (Gargiulo *et al.*, 1987). Adică, fetele cu o maturizare timpurie adesea îşi dau întâlniri prematur cu băieţii, spre deosebire de semenele lor, şi au mai multe şanse de a se confrunta cu presiuni sexuale şi legate de relaţiile amoroase la vârste mai mici (Cauffman şi Steinberg, 1996 ; Smolak, Levine şi Gralen, 1993). Dimpotrivă, nu s-au constatat efecte legate de sincronizare la fetele care practicau baletul. Întrucât exerciţiile consumă foarte mult timp, concentrarea asupra preocupărilor profesionale atletice/artistice pare să fi fost un factor protectiv pentru fetele cu o maturizare timpurie.

Şcolile, în sine, reprezintă un context important pentru interpretarea comportamentelor legate de pubertate şi adolescenţă. Caspi şi colaboratorii săi au comparat şcoli mixte şi nu numai din Noua Zeelandă şi au declarat că multe adolescente cu o maturizare timpurie din şcolile de fete nu păreau să fi avut probleme comportamentale mai mari (Caspi *et al.*, 1993). Dimpotrivă, fetele cu o maturizare timpurie din şcolile mixte aveau mai multe dificultăţi. S-a sugerat faptul că şcolile mixte pur şi simplu tolerează un nivel mai mare de probleme de comportament, mergând pe ideea că sunt mult mai normative pentru băieţi. Pe de altă parte, se pare că interacţiunea cu băieţii reprezintă un stimul pentru fetele cu o maturizare timpurie sau un context în care astfel de fete pot dezvolta probleme de comportament. Cu alte cuvinte, cei cu o maturizare timpurie se văd pe sine şi sunt văzuţi de alţii ca fiind suficient de mari pentru a adopta anumite comportamente (cum ar fi întâlnirile, consumul de alcool etc.).

În aceeaşi ordine de idei, într-unul dintre puţinele studii longitudinale pe termen lung legate de efectele sincronizării pubertare, Stattin şi Magnusson (1990) au constatat că fetele cu o maturizare timpurie care se asociau cu congeneri mai vârstnici (în special băieţi mai mari) erau mai predispuse la probleme de comportament la vârste mai mici.

În studiul lor efectuat asupra adolescentelor din Suedia, fetele au fost ţinute sub observaţie de la începutul adolescenţei până la maturizare (30 de ani). În stadiul adolescenţei prelungite, sincronizarea nu a diferenţiat aceste fete pe tipuri de comportament (activităţi sexuale, consum de alcool) mai mult decât este normal. Până la 30 de ani, femeile care se maturizaseră de timpuriu aveau o educaţie şcolară mai scăzută şi cariere mai modeste decât alte femei. Este de remarcat că aceste fete, ca adolescente, nu erau diferite de alte fete în ceea ce priveşte rezultatele şcolare sau alţi indicatori ai abilităţilor educaţionale. Implicarea timpurie în activităţi extraşcolare sau concentrarea asupra experienţelor sociale este posibil să fi îndrumat fetele cu o maturizare timpurie pe calea unei căsătorii rapide şi să le fi determinat să renunţe la desăvârşirea educaţiei ; au existat unele corelaţii că fetele cu o maturizare timpurie din acest grup s-au căsătorit mai repede decât celelalte.

Ipotezele discutate până acum se concentrează pe experienţe şi pe contextul care creează diverse situaţii la finalul pubertăţii. Totuşi, ca şi în cazul oricărei alte tranziţii, experienţele sau predispoziţiile care precedă o perioadă de tranziţie vor contura modul în care aceasta este resimţită de către adolescent (Grabber şi Brooks-Gunn, 1996). Caspi şi Moffitt (1991) au demonstrat că adaptarea anticipată era importantă în a stabili dacă maturizarea pubertară timpurie a dus sau nu la dificultăţi pentru fete. În acest studiu, fetele cu o maturizare timpurie care nu au avut probleme de comportament în copilăria mijlocie nu le-au dezvoltat în adolescenţă. Iar fetele cu cele mai multe probleme de comportament ca adolescente avuseseră o maturizare timpurie şi probleme de comportament; Caspi şi Moffitt (1991) se referă la aceasta ca la un efect ce accentuează sincronizarea în problemele de comportament. În lucrarea noastră, noi am identificat o interacţiune similară între sincronizarea pubertară şi activitatea hormonală, astfel că fetele cu nivele mari de activitate adrenală, care se şi maturizaseră timpuriu, au avut simptome depresive accentuate (Grabber, Brooks-Gunn şi Warren, în curs de apariţie). Din nou, persoanele cu o maturizare timpurie care nu au avut activitate adrenală intensă nu au resimţit nici simptome accentuate. În plan global, astfel de constatări indică faptul că trebuie să fie luate în calcul tipuri multiple de predispoziţii – temperament, probleme de comportament, factori biologici – pentru a înţelege de ce maturizarea timpurie poate fi problematică sau nu pentru fete.

Concluzii

Aşa cum s-a menţionat, aspectele de tranziţie pubertare pot avea influenţe importante asupra sănătăţii mentale şi comportamentului adolescentelor. În ciuda unui interes crescut pentru dezvoltarea adolescentului în general, există încă o lipsă acută de studii care să se fi ocupat de aceiaşi copii de la pubertate şi adolescenţă până la maturitate. Există unele studii legate de experienţa pubertăţii şi consecinţa acesteia pe termen scurt, dar puţine vorbesc despre consecinţele pe termen lung (vezi, ca excepţie, Stattin şi Magnusson, 1990). Au fost efectuate mai multe studii asupra adolescenţilor până la maturitate (de exemplu, Allen şi Hauser, 1996), deşi nu toate au luat în calcul şi dezvoltarea pubertară.

În prezent, începem să înţelegem aspectele multiple ale dezvoltării pubertare, dar este interesant că există încă multe faţete necunoscute. Studiile care pot explica de ce debutul pubertar poate fi mai timpuriu la fete ne-ar oferi informaţii asupra proceselor care reglează „activarea" sistemului pubertar. În acelaşi timp, astfel de studii pun în evidenţă complexitatea interacţiunilor biologice, sociale şi psihologice şi rolul jucat de acestea în dezvoltarea pubertară a unui individ, precum şi repercursiunile pubertăţii asupra dezvoltării ulterioare.

Bibliografie

Allen, J.P., Hauser, S.T. (1996), „Autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of young adults' states of mind regarding attachment", *Development & Psychopathology*, 8, pp. 793-809.

American Association of University Women (AAUW) (1995), *How Schools Shortchange Girls*, Marlowe, New York.

Andersson, T., Magnusson, D. (1990), „Biological maturation in adolescence and the development of drinking habits and alcohol abuse among young males: A prospective longitudinal study", *Journal of Youth and Adolescence*, 19, pp. 33-41.

Angold, A., Costello, E.J., Erkanli, A., Worthman, C.M. (1999), „Pubertal changes in hormone levels and depression in girls", *Psychological Medicine*, 29, pp. 1043-1053.

Angold, A., Costello, E.J., Worthman, C.M. (1998), „Puberty and depression: The roles of age, pubertal status, and pubertal timing", *Psychological Medicine*, 28, pp. 16-51.

Archibald, A.B., Graber, J.A., Brooks-Gunn, J., Warren, M.P. (propusă), „Moody girls: Is puberty to blame?".

Attie, I., Brooks-Gunn, J. (1989), „Development of eating problems in adolescent girls: A longitudinal study", *Developmental Psychology*, 25, pp. 70-79.

Berkey, C.S., Gardner, J.D., Frazier, A.L., Colditz, G.A. (2000), „Relation of childhood diet and body size to menarche and adolescent growth in girls", *American Journal of Epidemiology*, 152, pp. 446-452.

Biro, F.M., Lucky, A.W., Huster, G.A., Morrison, J.A. (1995), „Pubertal staging in boys", *Journal of Pediatrics*, 127, pp. 100-102.

Blyth, D.A., Simmons, R.G., Zakin, D.F. (1985), „Satisfaction with body-image for early adolescent females: The impact of pubertal timing within different school environments", *Journal of Youth and Adolescence*, 14, pp. 207-225.

Brooks-Gunn, J. (1984), „The psychological significance of different pubertal events to young girls", *Journal of Early Adolescence*, 4, pp. 315-327.

Brooks-Gunn, J. (1988), „Antecedents and consequences of variations in girls' maturational timing", *Journal of Adolescent Health Care*, 9, pp. 365-373.

Brooks-Gunn, J. (1991), „How stressful is the transition to adolescence for girls?", în M.E. Colten, S. Gore (eds.), *Adolescent Stress: Causes and Consequences* (pp. 131-149), Aldine de Gruyter, Hawthorne, NY.

Brooks-Gunn, J., Graber, J.A., Paikoff, R.L. (1994), „Studying links between hormones and adaptive and maladaptive behavior: Models and measures", *Journal of Research on Adolescence*, 4, pp. 469-486.

Brooks-Gunn, J., Newman, D., Holderness, C., Warren, M.P. (1994), „The experience of breast development and girls: Stories about the purchase of a bra", *Journal of Youth and Adolescence*, 3, pp. 271-294.

Brooks-Gunn, J., Petersen, A. (eds.) (1983), *Girls at Puberty: Biological and Psychosocial Perspectives*, Academic, New York.

Brooks-Gunn, J., Petersen, A.C., Eichorn, D. (1985), „The study of maturational timing effects in adolescence", *Journal of Youth and Adolescence*, 14(3), pp. 149-161.

Brooks-Gunn, J., Reiter, E.O. (1990), „The role of pubertal processes", în S.S. Feldman, G.R. Elliott (eds.), *At the Threshold : The Developing Adolescent* (pp. 16-53), Harvard University Press, Cambridge, MA.

Brooks-Gunn, J., Ruble, D. (1982), „The development of menstrual related beliefs and behaviors during early-adolescence", *Child Development*, 53, pp. 1567-1577.

Brooks-Gunn, J., Warren, M.P. (1989), „Biological contributions to affective expression in young adolescent girls", *Child Development*, 60, pp. 372-385.

Buchanan, C.M., Eccles, J.S., Becker, J.B. (1992), „Are adolescents the victims of raging hormones : Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence", *Psychological Bulletin*, 111, pp. 62-107.

Carnegie Council on Adolescent Development (1996), *Great Transitions : Preparing Adolescents for a New Century*, Carnegie Corporation, New York.

Caspi, A., Lynam, D., Moffit, T.E., Silva, P.A. (1993), „Unraveling girls' delinquency : Biological, dispositional and contextual contributions to adolescent misbehavior", *Developmental Psychology*, 29, pp. 19-30.

Caspi, A., Moffit, T.E. (1991), „Individual differences are accentuated during periods of social change : The sample case of girls at puberty", *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, pp. 157-168.

Cauffman, E., Steinberg, L. (1996), „Interactive effects of menarcheal status and dating on dieting and disordered eating among adolescent girls", *Developmental Psychology*, 32, pp. 631-635.

Clayton, P.E., Trueman, J.A. (2000), „Leptin and puberty", *Archives of Disease in Childhood*, 83, pp. 1-4.

Cutler, G., Loriaux, D.L. (1980), „Adrenarche and its relationship to the onset of puberty", *Federation Proceedings*, 39, pp. 2384-2390.

Downs, A.C., Fuller, M.J. (1991), „Recollections of spermarche : An exploratory investigation", *Current Psychology : Research & Reviews*, 10, pp. 93-102.

Duncan, P.D., Ritter, P.L., Dornbusch, S.M., Gross, R.T., Carlsmith, J.M. (1985), „The effects of pubertal timing on body image, school behavior, and deviance", *Journal of Youth and Adolescence*, 14, pp. 227-235.

Eichorn, D.H. (1975), „Asynchronizations in adolescent development", în S.E. Dragastin, G.H. Elder, Jr. (eds.), *Adolescence in the Life Cycle : Psychological Change and Social context* (pp. 81-96), Hemisphere, Washington, DC.

Feldman, S.S., Elliot, G.R. (eds.) (1990), *At the Threshold : The Developing Adolescent*, Harvard University, Cambridge, MA.

Frisch, R.E. (1983), „Fatness, puberty, and fertility : The effects of nutrition and physical training on menarche and ovulation", în J. Brooks-Gunn, A.C. Petersen, *Girls at Puberty : Biological and Psychosocial Perspectives* (pp. 29-50), Plenum, New York.

Gaddis, A., Brooks-Gunn, J. (1985), „The male experience of pubertal change", *Journal of Youth and Adolescence*, 14, pp. 61-69.

Gargiulo, J., Attie, I., Brooks-Gunn, J., Warren, M.P. (1987), „Girls' dating behavior as a function of social context and maturation", *Developmental Psychology*, 23, pp. 730-737.

Girl Scouts of the USA (2000), *Teens Before their Time*, Girl Scouts of the USA, New York.

Gladen, B.C., Ragan, N.B., Rogan, W.J. (2000), „Pubertal growth and development and prenatal and lactational exposure to polychlorinated biphenyls and dichlorodiphenyl dichloroethene", *Journal of Pediatrics*, 136, pp. 490-496.

Goy, R.W., McEwen, B.S. (1980), *Sexual Differentiation of the Brain*, MIT Press, Cambridge, MA.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Graber, J.A., Brooks-Gunn, J. (1996), „Reproductive transitions: The experience of mothers and daughters", în C.D. Ryff, M.M. Seltzer (eds.), *The Parental Experience in Midlife* (pp. 255-299), University of Chicago Press, Chicago.

Graber, J.A., Brooks-Gunn, J., Paikoff, R.L., Warren, M.P. (1994), „Prediction of eating problems: An eight year study of adolescent girls", *Developmental Psychology*, 30, pp. 823-834.

Graber, J.A., Brooks-Gunn, J., Petersen, A.C. (1996), „Pubertal processes: Methods, measures, and models", în J.A. Graber, J. Brooks-Gunn, A.C. Petersen (eds.), *Transitions Through Adolescence: Interpersonal Domains and Context* (pp. 23-53), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Graber, J.A., Brooks-Gunn, J., Warren, M.P. (1995), „The antecedents of menarcheal age: Heredity, family environment, and stressful life events", *Child Development*, 66, pp. 346-359.

Graber, J.A., Brooks-Gunn, J., Warren, M.P. (în curs de apariţie), „Pubertal effects on adjustment in girls: Moving from demonstrating effects to identifying pathways", *Journal of Youth şi Adolescence.*

Graber, J.A., Lewinsohn, P.M., Seeley, J.R., Brooks-Gunn, J. (1997), „Is psychopathology associated with the timing of pubertal development?", *Journal of the American Academy of Adolescent and Child Psychiatry*, 36, pp. 1768-1776.

Graber, J.A., Petersen, A.C., Brooks-Gunn, J. (eds.) (1996), „Pubertal processes: Methods, measures, and models", în *Transitions Through Adolescence: Interpersonal Domains and Context* (pp. 23-53), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Greif, E.B., Ulman, K.J. (1982), „The psychological impact of menarche on early-adolescent females: A review of the literature", *Child Development*, 53, pp. 1413-1430.

Gross, R.T., Dexter, K., McCormick, S. (ianuarie 1982), „Patterns of maturation: Their effects on behavior and development", lucrare prezentată la Simpozionul „Middle Childhood: Developmental Variation and Dysfunction Between Six and Fourteen Years", New Orleans.

Grumbach, M.M. (1975), „Onset of puberty", în S.R. Berenberg (ed.), *Puberty: Biologic and Social Components* (pp. 1-21), HE Stenfert Kroese, Leiden.

Grumbach, M.M., Styne, D.M. (1998), „Puberty: Ontogeny, neuroendocrinology, physiology, and disorders", în J.D. Wilson, D.W. Foster, H.M. Kronenberg (eds.), *Williams Textbook of Endocrinology* (pp. 1509-1625), W.B. Saunders, Philadelphia.

Hall, S.S. (22 august 1999), „Bully in the mirror", *New York Times Magazine*, pp. 31-35, 58, 62-65.

Hayward, C., Gotlib, I.H., Schraedley, P.K., Litt, I.R. (1999), „Ethnic differences in the association between pubertal status and symptoms of depression in adolescent girls", *Journal of Adolescent Health*, 25, pp. 143-149.

Hayward, C., Killen, J.D., Wilson, D.M., Hammer, L.D., Litt, I.F., Kraemer, H.C., Haydel, F., Varady, A., Taylor, C.B. (1997), „Psychiatric risk associated with early puberty in adolescent girls", *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 36, pp. 255-262.

Herman-Giddens, M.E., Slora, E.J., Wasserman, R.C., Bourdony, C.J., Bhapkar, M.V., Koch, G.G., Hasemeier, C.M. (1997), „Secondary sexual characteristics and menses in young girls seen in office practice: A study from the pediatric research in office settings network", *Pediatrics*, 99(4), pp. 505-511.

Horlick, M.B., Rosenbaum, M., Nicolson, M., Levine, L.S., Fedun, B., Wang, J., Pierson, R.N., Jr., Leibel, R.L. (2000), „Effect of puberty on the relationship between circulating leptin and body composition", *Journal of Clinical Endocrinology a Metabolism*, 85, pp. 2509-2518.

Jones, M.C., Bayley, N. (1950), „Physical maturing among boys as related to behavior", *Journal of Educational Psychology*, 41, pp. 129-148.

Jones, M.C., Mussen, P.H. (1958), „Self-conceptions, motivations, and interpersonal attitudes of early- and late-maturing girls", *Child Development*, 29, pp. 491-501.

Kaplowitz, P.B., Oberfield, S.E., The Drug and Therapeutics and Executive Committees of the Lawson Wilkins Pediatric Endocrine Society (1999), „Reexamination of the age limit for defining when puberty is precocious in girls in the United States: Implications for evaluation and treatment", *Pediatrics*, 104, pp. 936-941.

Katchadourian, H. (1977), *The Biology of Adolescence*, W.H. Freeman, San Francisco.

Keel, P.K., Fulkerson, J.A., Leon, G.R. (1997), „Disordered eating precursors in pre- and early adolescent girls and boys", *Journal of Youth and Adolescence*, 26, pp. 203-216.

Koff, E., Rierdan, J., Sheingold, K. (1982), „Memories of menarche: Age, preparation, and prior knowledge as determinants of initial menstrual experience", *Journal of Youth and Adolescence*, 11, pp. 1-9.

Leit, R.A., Gray, J.J., Pope, H.G. (2002), „The media's representation of the ideal male body: A cause for muscle dysmorphia?", *International Journal of Eating Disorders*, 31(3), pp. 334-338.

Marshall, W.A., Tanner, J.M. (1969), „Variations in the pattern of pubertal changes in girls", *Archives of Disease in Childhood*, 44, pp. 291-303.

Marshall, W.A., Tanner, J.M. (1974), „Puberty", în J.D. Douvis, J. Drobeing (eds.), *Scientific Foundations of Pediatrics* (pp. 124-151), Heinemann, Londra.

McEwen, B.S. (1994), „How do sex and stress hormones affect nerve cells?", *Annals New York Academy of Sciences*, 743, pp. 1-18.

Moffitt, T.E., Caspi, A., Belsky, J., Silva, P.A. (1992), „Childhood experience and the onset of menarche: A test of a sociobiological model", *Child Development*, 63, pp. 47-58.

National Center for Health Statistics (1997), *Fertility, Family Planning and Women's Health: New Data from the 1995 National Survey of Family Growth*, DHHS Publication No. (PHS) 97-1995, US Department of Health and Human Services, Hyattsville, MD.

National Heart, Lung, and Blood Institute Growth and Health Study Research Group (1992), „Obesity and cardiovascular disease risk factors in black and white girls: The NHLBI growth and health study", *American Journal of Public Health*, 82, pp. 1613-1620.

Obeidallah, D.A., Brennan, R., Brooks-Gunn, J., Kindlon, D., Earls, E.E. (în pregătire), „Socioeconomic status, race, and girls' pubertal maturation: Results from the Project on Human Development in Chicago Neighborhoods", *Journal of Research on Adolescence*.

Orenstein, P. (1994), *School Girls: Young Women, Self-Esteem, and the Confidence Gap*, Doubleday, New York.

Paikoff, R.L., Brooks-Gunn, J., Warren, M.P. (1991), „Effects of girls' hormonal status on depressive and aggressive symptoms over the course of one year", *Journal of Youth and Adolescence*, 20, pp. 191-215.

Parker, S., Nichter, M., Nichter, M., Vuckovic, N. *et al.* (1995), „Body image and weight concerns among African American and white adolescent females: Differences that make a difference", *Human Organization*, 54, pp. 103-114.

Petersen, A.C. (1983), „Menarche: Meaning of measures and measuring meaning", în S. Golub (ed.), *Menarche* (pp. 35-61), Lexington Books, D.C. Heath, Lexington, MA.

Petersen, A.C. (1987), „The nature of biological-psychosocial interactions: The sample case of early adolescence", în R.M. Lerner, T.T. Foch (eds.), *Biological Psychosocial Interactions in Early Adolescence: A Life-Span Perspective* (pp. 35-61), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Petersen, A.C., Sarigiani, P.A., Kennedy, R.E. (1991), „Adolescent depression: Why more girls?", *Journal of Youth and Adolescence*, 20, pp. 247-271.

Petersen, A.C., Taylor, B. (1980), „The biological approach to adolescence: Biological change and psychological adaptation", in J. Adelson (ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 117-155), Wiley, New York.

Reiter, E.O., Grumbach, M.M. (1982), „Neuroendocrine control mechanisms and the onset of puberty", *Annual Review of Physiology*, 44, pp. 595-613.

Ruble, D., Brooks-Gunn, J. (1982), „The experience of menarche", *Child Development*, 53, pp. 1557-1566.

Schreiber, G.B.B., Robbins, M., Striegel-Moore, R., Obarzanek, E., Morrison, J.A., Wright, D. J. (1996), „Weight modification efforts reported by Black and White preadolescent girls: National Heart, Lung, and Blood Institutes Growth and Health Study", *Pediatrics*, 98, pp. 63-70.

Simmons, R.G., Blyth, D.A. (1987), *Moving into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context*, Aldine de Gruyter, New York.

Smolak, L., Levine, M.P., Gralen, S. (1993), „The impact of puberty and dating on eating problems among middle school girls", *Journal of Youth & Adolescence*, 22, pp. 355-368.

Stattin, H., Magnusson, D. (1990), *Paths Through Life*, vol. 2: *Pubertal Maturation in Female Development*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Stein, J.A., Reiser, L.W. (1994), „A study of white middle-class adolescent boys' responses to «semenarche» (the first ejaculation)", *Journal of Youth and Adolescence*, 23, pp. 373-384.

Steiner-Adair, C. (1986), „The body politic: Normal adolescent development and the development of eating disorders", *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 14, pp. 95-114.

Surbey, M.K. (1990), „Family composition, stress, and the timing of human menarche", în T.E. Ziegler, F.B. Bercovitch (eds.), *Socioendocrinology of Primate Reproduction* (pp. 11-32), Wiley, New York.

Susman, E.J., Nottelmann, E.D., Inoff-Germain, G., Dorn, L.D., Chrousos, G.P. (1987), „Hormonal influences on aspects of psychological development during adolescence", *Journal of Adolescent Health Care*, 8, pp. 492-504.

Susman, E.J., Nottelmann, E.D., Inoff-Germain, G.E., Dorn, L.D., Cutler, G.B., Loriaux, D.L., Chrousos, G.P. (1985), „The relation of relative hormone levels and physical development and social-emotional behavior in young adolescents", *Journal of Youth and Adolescence*, 14(3), pp. 245-264.

Tanner, J.M. (1962), *Growth at Adolescence*, Lippincott, New York.

Tanner, J.M. (1978), *„Fetus into Man: Physical Growth from Conception to Maturity*, Harvard University Press, Cambridge.

Trebay, G. (20 august 2000), „Scrawn to brawn: Men get muscles", *New York Times*, ST1, ST4.

Warren, M.P. (1983), „Physical and biological aspects of puberty", în J. Brooks-Gunn, A.C. Petersen (eds.), *Girls at Puberty: Biological and Psychosocial Perspectives* (pp. 3-28), Plenum, New York.

Warren, M.P., Brooks-Gunn, J. (1989), „Mood and behavior at adolescence: Evidence for hormonal factors", *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 69, pp. 77-83.

Ziv, A., Boulet, J.R., Slap, G.B. (1999), „Utilization of physician offices by adolescents in the United States", *Pediatrics*, 104, pp. 35-42.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Partea a II-a

Contextul social al adolescenței

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 3

Dezvoltarea religioasă în adolescenţă

Geoffrey L. Ream, Ritch C. Savin-Williams

Introducere

Gen-X Religion (Flory şi Miller, 2000) este o colecţie de studii etnografice cu substrat religios create de tineri pentru tineri. Sincretismul valorilor şi cultura generaţiilor recente, cu sisteme atemporale de credinţe religioase, produce tipuri de expresie religioasă care pun la încercare definiţiile tradiţionale bazate pe organizaţii religioase oficiale. Membrii tineri ai acestor grupuri participă la întruniri îmbrăcaţi obişnuit, cu piercinguri etc. (Jensen, 2000) şi îşi exprimă angajamentul prin intermediul muzicii hip-hop şi rap (Walsh, 2000), al prezentărilor multimedia (Prieto, 2000), al modificărilor corporale (Jensen, Flory şi Miller, 2000) şi prin orice altceva care poate fi infuzat cu înţeles religios. Aceasta este o generaţie pentru care nimic nu este profan, şi nu una pentru care nimic nu este sacru. Un loc sacru este orice loc, context sau mediu în care oamenii îşi exprimă angajamentul faţă de propriile credinţe, identificându-se cu cei de aceeaşi religie dintr-o comunitate, dar fiind în acelaşi timp liberi să-şi exprime propria individualitate (Flory, 2000).

În acest capitol ne axăm asupra alegerilor religioase ale tinerilor şi motivului care stă la baza lor. Deşi familia reprezintă principala influenţă în ceea ce priveşte sistemele de credinţă ale tinerilor, alegerile pe care le pot face ei, precum şi nivelul lor de ataşament faţă de părinţi sunt factori la fel de importanţi. Atenţia acestui capitol este transferată de la global la specific, de la descrierea peisajului religios american şi rolul adolescenţilor în cadrul acestuia la traiectoriile de dezvoltare ale indivizilor tineri.

Alegerile religioase posibile: biserica, secta, cultul

Oamenii de ştiinţă au remarcat recent faptul că definiţiile tradiţionale ale religiei, ca şi o instituţionalizare a ideilor despre sacru şi profan ale societăţii (de exemplu, Durkheim, 1915; Weber, 1922) sunt nepotrivite pentru a descrie religia modernă, în special cea a

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

tinerilor. Teorii recente ale sociologiei religiei subliniază diversitatea alegerilor religioase, inclusiv natura multor grupuri religioase şi sincretismul facil al acestora, ca şi cum ţelul lor ar fi vandabilitatea, între religie şi diverse expresii culturale. Teoreticienii alegerilor religioase raţionale (Iannaccone, 1990 ; Stark şi Bainbridge, 1985, 1987, 1996 ; Warner, 1993) vorbesc despre o piaţă a religiei şi văd America ca pe un cumpărător pe această piaţă. Organizaţiile religioase comercializează bunuri religioase care sunt, în esenţă, un sistem de compensaţie cu recompense şi ţeluri aflate în contradicţie cu lumea seculară. Supranaturalul este o parte necesară a religiei deoarece, în actuala stare a medicinei moderne, este imposibil să vorbeşti despre viaţa de după moarte fără a evoca supranaturalul. Oamenii pur şi simplu fac cumpărături de la organizaţiile care le permit să aibă o anumită relaţie cu divinitatea, logică din punctul lor de vedere.

Organizaţiile religioase îmbracă o diversitate de forme, de la biserici la secte şi culte (Stark şi Bainbridge, 1985, 1987). Zona sectară a formelor religioase este reprezentată de grupuri mai noi care au cereri considerabile de la membrii ei în ceea ce priveşte timpul, energia şi regulile de comportament. Sectele şi cultele oferă în acelaşi timp membrilor lor compensaţii importante pentru recompense ce nu pot fi obţinute în viaţa pământească, cum ar fi o neabătută credinţă în viaţa de apoi şi în veacul veacurilor. De obicei, valorile lor sunt în contradicţie cu valorile normale ale societăţii şi, în consecinţă, atrag membrii care se consideră outsideri ai lumii moderne. (În cadrul sociologiei religiilor, diferenţa dintre secte şi culte este aceea că sectele au tendinţa de a fi grupuri desprinse din biserici, în timp ce cultele au un caracter independent. Totuşi, acestea sunt doar definiţii.)

În cazul în care o sectă are o existenţă suficient de îndelungată şi atrage destui membri, este posibil să acumuleze putere şi influenţă în societate, iar pătura privilegiată a societăţii va încerca să o coopteze şi să o controleze. Astfel, organizaţia religioasă devine o biserică. Bisericile, spre deosebire de secte sau culte, se aliniază valorilor generale ale societăţii ; existenţa lor beneficiază de binecuvântarea păturii privilegiate ; oferă puţine compensaţii membrilor ei şi le cere puţin atunci când vine vorba de timp, energie sau aderenţă la o dogmă strictă („biserică" este aici termenul pe care sociologii religiei îl folosesc pentru a se referi la orice grupare religioasă care respectă această definiţie, şi nu neapărat la una creştină. Totuşi, termenul este unul christocentric). Atunci când bisericile nu reuşesc să răsplătească nevoile membrilor lor, care caută compensaţii mai puternice, cultele şi sectele care pot deservi aceste nevoi acumulează o cotă de piaţă (Stark şi Bainbridge, 1985, 1987, 1996).

Teoriile academice ale secularizării (Berger, 1967) au tendinţa de a recunoaşte doar o singură latură a acestui proces, şi anume îmbătrânirea şi declinul instituţiilor bisericeşti. Activitatea de cercetare aflată sub influenţa teoriilor seculare are tendinţa de a acorda atenţie numai grupurilor religioase principale, cu vechime, care numără milioane de membri şi ignoră apariţia cultelor şi a sectelor. În mod accidental, paradigmele seculare exclud, de asemenea, şi contribuţiile tinerilor, cum ar fi misiunile urbane penticostale, cele islamice pentru afro-americani şi frăţiile de campusuri, cum ar fi Hillel şi InterVarsity. Informaţii mai detaliate indică faptul că grupuri evanghelice noi se dezvoltă cu viteza cu care grupurile religioase mai vechi, stabile, se află în declin, şi astfel prezenţa generală la serviciile religioase în SUA a rămas relativ constantă (Gallup şi Lindsay, 1999). Tendinţe similare se înregistrează la multe naţiuni vestice (Kelley şi De Graaf, 1997).

Până acum am descris „partea de ofertă" în ceea ce priveşte religia tinerilor, cu alte cuvinte alegerile disponibile pentru ei. Majoritatea investigaţiilor efectuate pe marginea religiei tinerilor se concentrează totuşi asupra „cererii" sau asupra motivelor care stau la baza alegerilor făcute de tineri. Deşi, pentru a înţelege viaţa religioasă a tinerilor, este important să cunoaştem ceea ce se poate oferi, disponibilitatea multiplelor alegeri religioase reprezintă un punct disputat în prezicerea alegerilor care vor fi făcute de tinerii americani. Aceasta se întâmplă ca urmare a faptului că America contemporană este saturată de grupuri religioase de toate tipurile, încât tinerii pot găsi orice doresc din spectrul biserică-sectă-cult. În special atunci când tinerii merg la facultate, părinţii rareori mai pot influenţa alegerile religioase ale copiilor prin limitarea opţiunilor lor.

Religia şi adolescenţa

Adolescenţa, potrivit renumitului teoretician al dezvoltării G. Stanley Hall (1904), este *chiar* vârsta convertirii. Hall definea în mod global convertirea ca fiind un punct culminant al schimbărilor biologice, psihologice, cognitive şi sociale ale adolescenţei, precum şi comutarea energiei adolescenţilor de la ei înşişi către relaţiile cu ceilalţi. Aceasta este sarcina de formare a identităţii atribuită adolescenţilor de către Erikson (1968), care a sugerat faptul că principala sarcină a adolescenţei este dezvoltarea identităţii, iar calea pentru consolidarea identităţii este apariţia înţelegerii sinelui într-un context social.

Potrivit lui Hall (1904) şi Strommen (1979), adolescenţii vor să ştie cine sunt nu doar în raport cu ceilalţi oameni, ci şi în contextul mai mare al vieţii şi al raţiunii de a trăi. Religia este un mediu natural pentru a explora astfel de întrebări, în special într-un mediu saturat de religie, aşa cum este SUA. Religia a fost propusă drept remediu natural pentru experimentarea lipsei de semnificaţie şi a instabilităţii în vieţile multor tineri cu probleme (Garbarino, 1999). Departe de a-i face pe tineri pasivi şi supuşi dorinţelor adulţilor, religia contribuie la dezvoltarea unor tineri „vibranţi", implicaţi activ în ajutorarea comunităţilor lor (Youniss, McLellan şi Yates, 1999).

Există multe motive pentru care tinerii vor să fie implicaţi în religie, precum şi multe motive pentru care organizaţiile religioase se luptă să aibă o cotă de piaţă în rândul tinerilor. Potrivit lui Erikson (1964), în *Insight and Responsibility*:

> Pe măsură ce culturile, prin intermediul unei instruiri treptate, pătrund în fibra indivizilor tineri, absorb seva vitală a puterii lor de regenerare. Astfel, adolescenţii reprezintă o mişcare de regenerare vitală în procesul evoluţiei sociale; tinerii sunt cei care, în mod selectiv, îşi oferă loialitatea şi energia pentru conservarea acelui lucru pe care îl simt aproape, precum şi mişcarea de corecţie şi distrugere a ceea ce şi-a pierdut puterea regenerativă (p. 126).

Ca atare, există o relaţie reciproc benefică între tineri şi organizaţiile religioase, care caută să se susţină recrutându-i. În anumite cazuri, astfel de relaţii sunt cel mai bine conceptualizate drept relaţii de ataşament social (Dudley şi Muthersbaugh, 1996). Ataşamentul faţă de organizaţiile religioase este legat de modelele mentale de ataşament dezvoltate de la părinţi (Kirkpatrick şi Shaver, 1990).

Ataşamentul parental şi socializarea religioasă

Una dintre cele mai importante descoperiri în literatura de specialitate pe marginea socializării religioase este aceea conform căreia calitatea relaţiei tânărului cu părinţii determină eficacitatea socializării religioase parentale (Dudley, 1999 ; Dudley şi Laurent, 1988 ; Gamoran, 1992 ; Hernandez şi Dudley, 1990 ; Hoge, Petrillo şi Smith, 1982 ; Nelsen, 1980). Religiozitatea tânărului ataşat în mod puternic sau a tânărului care consideră relaţia cu părinţii săi ca fiind bună corespunde în general cu religiozitatea părinţilor săi. Religiozitatea tânărului care nu are o relaţie foarte bună cu părinţii are tendinţa de a fi diferită de cea a părinţilor săi. Unii tineri rup relaţiile cu religia pentru a marca o ruptură decisivă de un sistem familial nefuncţional ce se bazează pe religie. Alţii se convertesc pentru a căuta ataşamente bazate pe religie care lipsesc în sistemele lor familiale (Granqvist, 1998 ; Kirkpatrick, 1998 ; Kirkpatrick şi Shaver, 1990 ; Streib, 1999).

Genul este un factor important în ceea ce priveşte eficacitatea socializării parentale religioase. În zorii noului mileniu, mamele sunt încă păstrătoarele căminului şi ale credinţei ; femeile sunt mai religioase decât bărbaţii, fetele sunt mai religioase decât băieţii şi mamele au un impact mai mare decât taţii asupra socializării religioase (Acock şi Bengston, 1978 ; Nelsen, 1980). Deşi înţelepciunea psihodinamică convenţională prezice că tinerii vor răspunde mai bine la eforturile de socializare făcute de părintele de acelaşi sex, studiile au arătat că teoria nu se aplică şi în acest caz (Acock şi Bengston, 1978 ; King, Elder şi Whitbeck, 1997 ; Nelsen, 1980).

Socializarea familială şi ataşamentul parental, precum şi factorii şi prezenţa alegerilor religioase ajută la stabilirea căii de dezvoltare religioasă pe care un tânăr o va urma. O analiză a literaturii de specialitate prezintă, în general, patru căi de dezvoltare : *religiozitatea continuă* şi *neimplicarea religioasă continuă* sunt în general modelele tinerilor ataşaţi în mod ferm, satisfăcuţi de răspunsurile oferite de sistemul de credinţă cu care sunt obişnuiţi şi care astfel îşi asumă religiozitatea sau non-religiozitatea părinţilor. *Convertirea* şi *apostazia* sunt în general căile tinerilor nemulţumiţi de sistemul de credinţă pe care l-au moştenit sau nemulţumiţi de legăturile lor parentale ori sociale, astfel că doresc să meargă pe o cale total diferită (Greeley, 1978 ; Richardson, Stewart şi Simmonds, 1978 ; Streib, 1999).

Convertirea

În esenţă, tinerii se convertesc la noi grupuri religioase din trei motive : deoarece acele grupuri religioase le oferă o nouă perspectivă asupra vieţii, care le permite să gestioneze mai eficient orice fel de probleme pe care le au sau chiar să scape de ele ; pentru că grupul le oferă prieteni noi şi sentimentul de apartenenţă la o reţea socială ; şi/sau ca urmare a unor socializări religioase anterioare (posibil ca urmare a unei predispoziţii biologice ; vezi Wulff, 1997), cu scopul de a căuta soluţii religioase sau spirituale la diverse probleme (Kox, Meeus şi ‘t Hart, 1991 ; Richardson *et al.*, 1978 ; Zinnbauer şi Pargament, 1998).

Cultele şi sectele extremiste recrutează tinerii la fel de agresiv ca şi alte organizaţii religioase. Într-un studiu narativ, tinerii care aveau tendinţe către religiozităţi oculte şi fundamentaliste susţineau că au nevoi emoţionale şi spirituale profunde care nu puteau fi asigurate de către familie sau de biserica frecventată de familie (Streib, 1999). Frecventele tranziţii din viaţă şi schimbări de context social prin care trec adolescenţii şi adulţii tineri îi transformă în ţinte pentru o interacţiune socială intensă şi pentru ideile simplificatoare asupra vieţii oferite de culte şi sectele extremiste (Hunter, 1998). Este important să se înţeleagă faptul că, deşi percepţia unui grup drept cult ţine de ochii privitorului (unele grupuri creştine consideră Martorii lui Iehova, Biserica Internaţională a lui Hristos şi Biserica Sfinţilor din Ziua Judecăţii de Apoi drept culte), unele culte sunt periculoase din punct de vedere psihologic şi fizic. Acest lucru este foarte important pentru părinţi, deoarece un părinte al cărui copil este în mod particular vulnerabil la culte, potrivit teoriei ataşamentului religios, părintele respectiv nu are capacitatea de a-l salva. Deci, o astfel de sarcină poate necesita intervenţia unor persoane adulte, altele decât părinţii.

Apostazia

În acelaşi mod în care convertirea oferă o scăpare dintr-o situaţie familială dificilă, apostazia le oferă o posibilitate de separare tinerilor care vor să se distanţeze de familiile lor, rupându-se de religia acestora (Greeley, 1978). Teoria ataşamentului, cea mai folositoare teorie în a prezice dacă un tânăr va devia sau nu de la religia părinţilor săi, nu specifică direcţia în care se va îndrepta acel tânăr. Dacă un copil este crescut de o familie evreiască şi acesta devine, ca adolescent, nemulţumit de sistemul familiei sale şi de religia acesteia, elementele care vor indica dacă se va afilia sau nu unei congregaţii hasidice sau va renunţa complet la religie se află în afara sistemului familial.

Cercetările nu sprijină teoria conform căreia un intelect ridicat sau o sofisticare culturală duc la apostazie (Greeley, 1978). Potrivit studiilor efectuate asupra ministranţilor, alte aspecte ale organizării religioase, cum ar fi relaţiile cu pastorii şi tinerii preoţi, sunt factori foarte importanţi (Dudley şi Laurent, 1988). Au predispoziţie de a deveni apostaţi acei tineri care nu sunt nemulţumiţi doar de sistemul lor familial şi de religia acesteia, dar care nu au nici acces la relaţii cu alţi adulţi importanţi – alţii decât părinţii – din organizaţia religioasă respectivă.

Şi alte modele de dezvoltare seamănă cu apostazia. Un studiu a revelat un pattern de erezie acumulativă în care indivizii frecventează grupuri religioase suficient de mult timp pentru a-şi satisface nevoile imediate, dar evită să aloce timp sau energie grupurilor respective sau să facă vreun angajament (Streib, 1999). O altă investigaţie a identificat un tipar de implicare continuă nominală, în care tinerii care au, de altminteri, relaţii familiale satisfăcătoare adoptă o religiozitatea sporadică, „numai când trebuie”, şi credinţele de tip „pentru că aşa trebuie” ale părinţilor lor (Ream, 2001). Astfel, faptul că tinerii sunt implicaţi sau nu în chestiuni ce ţin de religie este la fel de important atunci când luăm în calcul aspectele legate de religie şi rezultatele impactului acesteia asupra tinerilor.

Religia, factor de dezvoltare pentru tineri

Indiferent ce decide un tânăr în legătură cu implicarea sa în religie, descoperirile empirice nu sprijină mai vechile concepte, care consideră religia o compensaţie pentru psihopatologie (Freud, 1927) sau ca o indicare a unei incompetenţe sociale şi culturale (citat în Greeley, 1978). O analiză a studiilor de cercetare pe marginea efectelor pozitive ale implicării religioase susţine faptul că implicarea şi angajamentul religios îmbunătăţesc acele calităţi ale tinerilor care sunt apreciate de societate, cum ar fi realizările şcolare, frecvenţa şcolară şi stima de sine. Religiozitatea atenuează comportamentul nedorit, ca delincvenţa, prezenţa în instanţele judecătoreşti pentru minori, utilizarea de substanţe interzise, graviditatea în adolescenţă şi comportamentul sexual permisiv (Thomas şi Carver, 1990).

Mulţi adolescenţi credincioşi interiorizează mesajele religioase despre grija şi preocuparea pentru congeneri. Într-un studiu efectuat asupra unor tineri catolici, s-a constatat că o practică mai riguroasă a credinţei era asociată cu o preocupare mai mare legată de iertare (Enright, Santos şi Al-Mabuk, 1989). Un rezumat al observaţiilor din studiul „Monitoring the future" (Youniss *et al.*, 1999) a relevat faptul că tinerii credincioşi sunt de aproape trei ori mai predispuşi să se implice în activităţi în folosul comunităţii decât tinerii necredincioşi. Situaţia ar părea că se datorează unei părtiniri în ceea ce priveşte raportarea la sine, dar studiul viza comportamentul serviabil, şi nu intenţiile. În plus, elevii credincioşi de la un liceu creştin s-au implicat mai mult în activităţi în folosul comunităţii decât elevii necredincioşi, chiar dacă cele două grupuri nu difereau prea mult în ceea ce priveşte intenţiile declarate de a munci voluntar pentru comunitate (Bernt, 1999). Aceste studii îi descriu pe tinerii credincioşi ca fiind „vibranţi", implicaţi în comunităţile lor şi preocupaţi de bunăstarea lor şi a celor din jur.

Religia este şi un bun al comunităţilor în care trăiesc tinerii. Search Institute, un *think-tank* al dezvoltării tinerilor, a iniţiat recent un studiu legat de programele pentru tineri desfăşurate în centrul oraşelor, având ca subiect religia. În multe cazuri, bisericile sunt singurele organizaţii care se implică în lucrul cu tinerii, în special acum, când mare parte din infrastructura publică, cum ar fi programele legate de şcoală, nu mai funcţionează ori au fost anulate. Search Institute a mai descoperit că religia răspunde la întrebări legate de semnificaţii, scopuri şi direcţii mai vaste pentru aceşti tineri (Trulear, 2000), un serviciu foarte important, în condiţiile în care singura lume pe care aceşti tineri au cunoscut-o a fost cea a patetismului urban (Kozol, 1995 ; Shannon, Kleniewski şi Cross, 1997).

Concluzii

Mesajul esenţial este acela că tinerii nu sunt nişte receptori pasivi ai socializării religioase, ci ei selecţionează dintr-o diversitate de variante religioase de pe o piaţă liberă (Sherkat, 1991). Organizaţiile religioase, la fel ca alte instituţii culturale, se susţin prin recrutarea şi menţinerea tinerilor (Erikson, 1964). La rândul lor, ele oferă bunurile religioase dorite, cum ar fi necesitatea unui scop şi al unui înţeles al vieţii, norme şi reguli de comportament şi un sistem de credinţe care îi ajută pe indivizi să găsească un sens în situaţiile complicate ale vieţii, cum ar fi tragedia şi moartea (Stark şi Bainbridge, 1985, 1987).

Religia este un proces de ataşare faţă de alţii (dintr-o organizaţie), faţă de organizaţie şi faţă de divinitate. În funcţie de necesităţile unui tânăr, modelul său de ataşament religios va tinde să corespundă elementelor care au dat roade în cadrul sistemului familial şi/sau va compensa ceea ce nu a mers bine (Granqivst, 1998). O religie puternică nu caută decât acele persoane care au mare nevoie de ajutor şi simt că le va fi oferit de către acea religie (Streib, 1999). Influenţa religiei în viaţa tinerilor este rareori negativă (Hunter, 1998). Excepţie fac cazurile când tinerii se alătură unui cult legat de ziua judecăţii de apoi. În cea mai mare parte, religia acţionează ca un element de valoare care facilitează atât dezvoltarea vieţii tinerilor (Youniss *et al.*, 1999), cât şi a comunităţilor lor (Trulear, 2000).

Cultele cu cel mai mare succes în recrutarea şi păstrarea tinerilor sunt cele care, dacă nu sunt conduse de oameni tineri, fac din religie ceva relevant şi personal, dau tinerilor sentimentul de factor activ şi că au un cuvânt de spus în organizaţie şi plasează experienţa religioasă mai presus de ideologia religioasă (Flory, 2000). Similar, cele mai eficiente metode de a include religia în viaţa tinerilor este aceea de a permite diversitatea şi individualitatea exprimărilor religioase în cadrul generaţiei actuale. Analizând registrele vechilor instituţii religioase, vom afla de fiecare dată relatări diferite despre tineretul american decât dacă am întreba un grup de adolescenţi evrei despre vizita pe care grupul lor a făcut-o în Israel sau dacă am asista la un concert de rock creştin sau dacă am participa la o întrunire de renaştere a spiritului cu un grup de tineri hispanici din estul Los Angelesului. Adulţii care vor să înţeleagă mai bine viaţa religioasă a adolescenţilor trebuie mai întâi să ştie că relaţiile tinerilor cu divinitatea sunt proprii şi la fel de individuale cum sunt şi tinerii.

Lecturi-cheie

Flory, R.,W., Miller, D.E. (eds.) (2000), *Gen-x Religion*, Routledge, New York.
O colecţie de studii etnografice despre contextele religioase de pe Coasta de Vest a SUA, creată de tineri pentru tineri. Flory descrie o teorie a religiei generaţiei X bazată pe lucrări empirice.

Kirkpatrick, L.A., Shaver, P.R. (1990), „Attachment theory and religion: Childhood attachments, religious beliefs, and conversion”, *Journal for the Scientific Study of Religion*, 29, pp. 315-334.
Acest articol a oferit noi fundamente pentru studierea angajementului religios ca proces de ataşare.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Stark, R., Bainbridge, W.S. (1996), *Religion, Deviance, and Social Control*, Routledge, New York.

O teorie exhaustivă a sociologiei religiei ce aplică o perspectivă raţional-socială la variatele funcţii ale religiei în vieţile oamenilor.

Trulear, H.D. (2000), *Faith-Based Institutions and High-Risk Youth : First Report to the Field*, Public/Private Ventures, Philadelphia, PA.

Rezultatele unui studiu asupra rolului instituţiilor religioase din oraşe în păstorirea tinerilor cu potenţial crescut de risc, inclusiv ipoteze asupra rolului religiei în viaţa tinerilor. Disponibilă online, împreună cu alte resurse, la www.ppv.org.

Bibliografie

Acock, A.C., Bengston, V.L. (1978), „On the relative influence of mothers and fathers: A covariance analysis of political and religious socialization", *Journal of Marriage and the Family*, 40(3), pp. 519-530.

Berger, P.L. (1967), *The Sacred Canopy : Elements of a Sociological Theory of Religion*, Doubleday, Garden City, NY.

Bernt, F.M. (1999), „Religious commitment, attributional style, and gender as predictors of under graduate volunteer behavior and attitudes. *Journal of Psychology and Theology*, 27(3), pp. 261-272.

Dudley, R.L. (1999), „Youth religious commitment over time : A longitudinal study of retention", *Review of Religious Research*, 41(1), pp. 110-121.

Dudley, R.L., Laurent, C.R. (1988), „Alienation from religion in church-related adolescents", *Sociological Analysis*, 49(4), pp. 408-420.

Dudley, R.L., Muthersbaugh, H.P. (1996), „Social attachment to the Seventh-Day Adventist Church among young adults", *Review of Religious Research*, 38(1), pp. 38-50.

Durkheim, E. (1915), *The Elementary Forms of the Religious Life* (trad. Joseph Ward Swain), George Allen şi Unwin, Londra.

Enright, R.D., Santos, M.J., Al-Mabuk, R. (1989), „The adolescent as forgiver", *Journal of Adolescence*, 12(1), pp. 95-110.

Erikson, E.H. (1964), *Insight and Responsibility ; Lectures on the Ethical Implications of Psychoanalytic Insight*, Norton, New York.

Erikson, E.H. (1968), *Identity, Youth, and Crisis*, Norton, New York.

Flory, R.W. (2000), „Toward a theory of Generation X religion", în R.W. Flory, D.E. Miller (eds.), *GenX Religion* (pp. 231-250), Routledge, New York.

Flory, R.W., Miller, D.E. (eds.). (2000), *GenX Religion*, Routledge, New York.

Freud, S. (1927), *The Future of an Illusion* (trad. J. Sterachey, 1961), Anchor Books, Garden City, NY.

Gallup, G.J., Lindsay, D.M. (1999), *Surveying the Religious Landscape : Trends in US Beliefs*, Morehouse, Harrisburg, PA.

Gamoran, A. (1992), „Religious participation and family values among American Jewish youth", *Contemporary Jewry*, 13, pp. 44-59.

Garbarino, J. (1999), *Lost Boys : Why Our Sons Turn Violent and How We Can Save Them*, Free Press, New York.

Granqvist, P. (1998), „Religiousness and perceived childhood attachment : On the question of compensation or correspondence, *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37(2), pp. 350-367.

Greeley, A.M. (1978), „Religious musical chairs", *Society*, 15(4), pp. 53-59.

Hall, G.S. (1904), *Adolescence, Its Psychology, and Its Relations to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education* (2 vol.), D. Appleton & Co., New York.

Hernandez, E.I., Dudley, R.L. (1990), „Persistence of religion through primary group ties among Hispanic Seventh-day Adventist young people", *Review of Religious Research*, 32(2), pp. 157-172.

Hoge, D.R., Petrillo, G.H., Smith, E.I. (1982), „Transmission of religious and social values from parents to teenage children", *Journal of Marriage and the Family*, 44(3), pp. 569-580.

Hunter, E. (1998), „Adolescent attraction to cults", *Adolescence*, 33(131), pp. 709-714.

Iannaccone, L.R. (1990), „Religious practice: A human capital approach", *Journal for the Scientific Study of Religion*, 29(3), pp. 297-314.

Jensen, L. (2000), „When two worlds collide: Generation X culture and conservative evangelicalism", în R.W. Flory, D.E. Miller (eds.), *GenX Religion* (pp. 139-162), Routledge, New York.

Jensen, L., Flory, R.W., Miller, D.E. (2000), „Marked for Jesus: Sacred tattooing among evangelical GenXers", în R.W. Flory, D.E. Miller (eds.), *GenX Religion* (pp. 15-30), Routledge, New York.

Kelley, J., De Graaf, N.D. (1997), „National context, parental socialization, and religious belief: Results from 15 nations", *American Sociological Review*, 62 (august), pp. 639-659.

King, V., Elder, G.H.J., Whitbeck, L.B. (1997), „Religious involvement among rural youth: An ecological and life-course perspective", *Journal of Research on Adolescence*, 7(4), pp. 431-456.

Kirkpatrick, L.A. (1998), „God as a substitute attachment figure: A longitudinal study of adult attachment style and religious change in college students", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 24(9), 1998.

Kirkpatrick, L.A., Shaver, P.R. (1990), „Attachment theory and religion: Childhood attachments, religious beliefs, and conversion", *Journal for the Scientific Study of Religion*, 29, pp. 315-334.

Kox, W., Meeus, W., 't Hart, H. (1991), „Religious conversion of adolescents: Testing the Lofland and Stark model of religious conversion", *Sociological Analysis*, 52(3), pp. 227-240.

Kozol, J. (1995), *Amazing Grace: The Lives of Children and the Conscience of a Nation*, HarperPerennial, New York.

Nelsen, H.M. (1980), „Religious transmission versus religious formation: Preadolescent-parent interaction", *Sociological Quarterly*, 21(2), pp. 207-218.

Prieto, L. (2000), „An urban mosaic in Shangri-La", în R.W. Flory, D.E. Miller (eds.), *GenX Religion* (pp. 57-73), Routledge, New York.

Ream, G.L. (2001), „The development of intrinsic religious commitment and religious participation in young adulthood, and the religious development of gay, lesbian, and bisexual adolescents", teză de master, Cornell University, Ithaca.

Richardson, J.T., Stewart, M.W., Simmonds, R.B. (1978), „Conversion to fundamentalism", *Society*, 15(4), pp. 46-52.

Shannon, T.R., Kleniewski, N., Cross, W.M. (1997), *Urban Problems in Sociological Perspective*, Waveland Press, Prospect Heights, Il.

Sherkat, D.E. (1991), „Religious socialization and the family: An examination of religious influence in the family over the life course", teză de doctorat, Duke University, Durham, NC.

Stark, R., Bainbridge, W.S. (1985), *The Future of Religion*, University of California Press, Berkeley, CA.

Stark, R., Bainbridge, W.S. (1987), *A Theory of Religion*, Peter Lang, New York.

Stark, R., Bainbridge, W.S. (1996), *Religion, Deviance, and Social Control*, Routledge, New York.

Streib, H. (1999), „Off-road religion? A narrative approach to fundamentalist and occult orientations of adolescents", *Journal ofAdolescence*, 22, pp. 255-267.

Strommen, M.P. (1979), *Five Cries of Youth*, Harper & Row, San Francisco.

Thomas, D.L., Carver, C. (1990), „Religion and adolescent social competence”, în T.P. Gullotta, G.R. Adams, R. Montemayor (eds.), *Developing Social Competency in Adolescence* (vol. 3, pp. 195-219), Sage, Newbury Park, CA.

Trulear, H.D. (2000), *Faith-Based Institutions and High-Risk Youth : First Report to the Field*, Public/Private Ventures, Philadelphia, PA.

Walsh, A.S. (2000), „Slipping into darkness: Popular culture and the creation of a Latino evangelical youth culture”, în R.W. Flory, D.E. Miller (eds.), *GenX Religion* (pp. 74-91), Routledge, New York.

Warner, R.S. (1993), „Work in progress toward a new paradigm for the sociological study of religion in the United States”, *American Journal of Sociology*, 98(5), pp. 1044-1093.

Weber, M. (1922), *The Sociology of Religion* (trad. Ephraim Fischoff, 1963), Beacon Press, Boston.

Wulff, D.M. (1997), *Psychology of Religion: Classic and Contemporary Views*, Wiley, New York.

Youniss, J., McLellan, J.A., Yates, M. (1999), „Religion, community service, and identity in American youth”, *Journal of Adolescence*, 22, pp. 243-253.

Zinnbauer, B.J., Pargament, K.I. (1998), „Spiritual conversion: A study of religious change among college students”, *Journal for the Scientific Study of Religion*, 37(1), pp. 161-180.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 4

Ecologia familială a adolescenţei : dezvoltarea normală din perspectiva sistemelor dinamice

Isabela Granic, Thomas J. Dishion, Tom Hollenstein[1]

Introducere

Mai mulţi oameni de ştiinţă au analizat pe larg rolul jucat de părinţi în dezvoltarea normală a adolescenţilor (de exemplu, Collins, 1990, 1995 ; Collins şi Laursen, 1992 ; Hill, 1978 ; Hill şi Holmbeck, 1986 ; Holmbeck, 1996 ; Holmbeck, Paikoff şi Brooks-Gunn, 1995 ; Laursen şi Collins, 1994 ; Laursen, Coy şi Collins, 1998 ; Paikoff şi Brooks-Gunn, 1991 ; Silverberg, Tennenbaum şi Jacob, 1992 ; Steinberg, 1990). Scopul nostru în acest capitol este acela de a interpreta literatura din ce în ce mai voluminoasă din perspectiva unui cadru de sisteme dinamice, trecând de la o perspectivă centrată pe individ la una centrată pe relaţii, precum şi contextul comunitar şi cultural în care există aceste relaţii. În prima secţiune prezentăm un cadru ecologic ce va servi drept euristică pentru organizarea numeroşilor factori sistemici care au impact asupra dezvoltării adolescentului. În a doua secţiune susţinem că, deşi cadrul ecologic este esenţial în delimitarea influenţelor globale, nu poate preciza mecanismele prin care acestea transformă relaţiile de familie şi efectele adolescenţei. Astfel, în scopul identificării mecanismelor de bază, prezentăm câteva principii de sisteme dinamice (SD) relevante pentru înţelegerea schimbării şi a stabilităţii în traiectoriile de dezvoltare.

Ulterior, folosim aceste instrumente explicative, SD, pentru a înţelege procesele intra- şi interpersonale care au loc pe parcursul adolescenţei. Vom continua discuţia, în principiu teoretică, cu unele rezultate preliminare ce se desprind dintr-un proiect în care sunt implicaţi părinţi şi adolescenţi, aflat în plină desfăşurare. Vom încheia capitolul revenind la consideraţii ecologice mai ample, inclusiv la intercorelările dintre familie şi sistemul de congeneri, precum şi la influenţa comunităţii şi a culturii asupra adaptării adolescentului.

---

[1] Acest proiect a fost susţinut de o bursă postdoctorală acordată primului dintre autori, oferită de Social Science and Humanities Research Council of Canada, şi prin grantul DA 07031, celui de-al doilea autor, de la National Institute on Drug Abuse – National Institutes of Health, prin grantul MH 46690 de la National Institute of Mental Health pentru dr. John Reid şi cu ajutorul grantului MH 37940 de la National Institute of Mental Health pentru dr. Deborah Capaldi. Corespondenţa pe marginea acestui subiect poate fi trimisă dr. Isabela Granic, Child and Family Center, 195 West, 12th Avenue, Eugene, OR 97401-3408 ; telefon (541) 346-4575 ; fax (541) 346-4858 ; e-mail, igranic@darkwing.uoregon.edu.

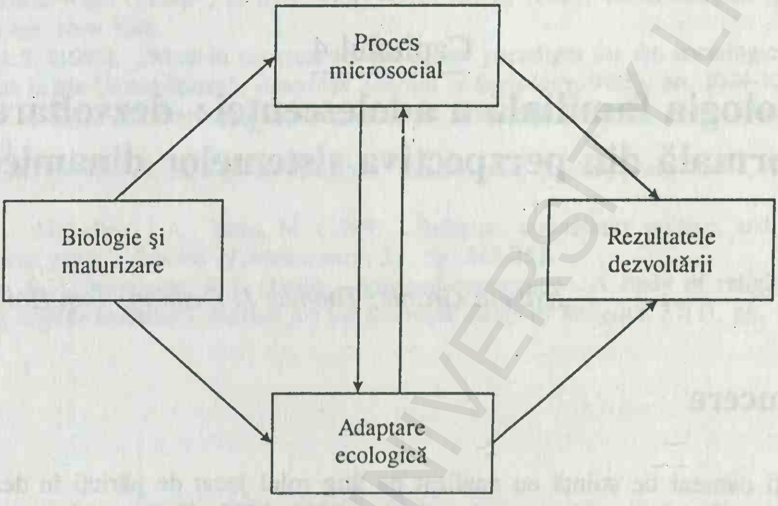

Figura 4.1. *Un model ecologic*

Cadrul de lucru ecologic

Primul nostru pas în discuţia despre adolescenţă şi rolul familiei este acela de a crea un cadru de lucru organizaţional pentru a lua în calcul domeniile de influenţă şi perioadele de timp în care are loc dezvoltarea adolescentului. Modelul nostru se bazează pe lucrările mai deosebite ale altor teoreticieni ai dezvoltării (Bronfenbrenner, 1989 ; Hinde, 1989). Figura 4.1 rezumă cadrul de lucru ecologic în conformitate cu lucrările anterioare pe marginea înţelegerii dezvoltării problematice în adolescenţă (Dishion, French şi Patterson, 1955b ; Dishion, Poulin şi Medici Skaggs, 2000).

Există patru domenii care interacţionează reciproc pentru a crea multe dintre atributele dinamice pe care le vedem în adolescenţă. Schimbarea biologică este considerată „principalul motor" al dezvoltării. Schimbările nivelelor hormonale, creşterea fizică, dezvoltarea creierului şi rafinările simultane ale emoţiilor şi cogniţiei iniţiază transformări atât în procesele microsociale, cât şi în mediile sociale. La rândul lor, interacţiunile reciproce dintre procesele microsociale şi adaptările ecologice influenţează rezultatele pe termen lung ale dezvoltării.

De exemplu, părinţii sunt adesea preocupaţi de nişa socială în care sunt implicaţi copiii lor. Ei gestionează relaţiile sociale ale copiilor gândindu-se permanent la ceea ce

BOGOMOLETS NATIONAL MEDICAL UNIVERSITY LIBRARY

va fi (Parke *et al.*, 1988). Se străduiesc să găsească oportunităţi astfel încât copilul să intre în „cea mai bună echipă de fotbal", îl înscriu la şcoli private şi se implică în diverse organizaţii, grupuri bisericeşti etc. La rândul lor, aceste adaptări ecologice afectează tipurile de interacţiuni microsociale la care participă copiii.

În plus, tipurile de ecologii disponibile şi natura interacţiunilor constituente variază de la o cultură la alta. De exemplu, în mediile culturale neoccidentale, adolescenţii pot petrece mai mult timp într-o reţea familială extinsă, formată din mătuşi, unchi, veri şi bunici, decât în propria familie de bază. Dimpotrivă, în culturile occidentale, adolescenţii adesea îşi reglează legăturile între grupurile de congeneri (care nu au legătură cu familiile biologice) şi unele variaţii ale familiei biologice. Fiecare dintre aceste medii constrâng interacţiunile microsociale şi au implicaţii asupra rezultatelor dezvoltării.

În multe culturi, atunci când se vorbeşte despre viaţa de familie, numeroase cercetări sugerează că mediul parental, care este caracterizat de multă căldură şi afecţiune, pe de o parte, şi control comportamental ferm şi maturitate, pe de altă parte, are un rol foarte mare în promovarea unei dezvoltări sănătoase (de exemplu, Baumrind, 1991 ; Steinberg *et al.*, 1995). Maniera părintească afectuoasă include încurajarea independenţei, negocierea verbală prin „dai şi primeşti", căldură şi sprijin. Deşi monitorizarea corespunzătoare are un rol foarte important în minimalizarea problemelor de comportament (Baumrind, 1991 ; Dishion şi McMahon, 1998 ; Patterson, Reid şi Dishion, 1992), în circumstanţe „normale", monitorizarea ar putea fi considerată mai degrabă un proces familial bidirecţional, cooperant (Dishion şi McMahon, 1998 ; Stattin şi Kerr, 2000), în care adolescentul ştie ce se doreşte de la el/ea şi părinţii au în general încredere că aceste aşteptări nu le vor fi înşelate. Astfel, mediul relaţiilor de familie fasonează modelele de adaptare ale adolescenţilor şi, pe cale de consecinţă, aceste adaptări comportamentale influenţează relaţiile de familie.

În final, în figura 4.1 am luat în calcul influenţa comună a microproceselor sociale şi a adaptărilor ecologice ca impact comun asupra rezultatelor pe termen lung asociate cu adolescenţa. Esenţa acestui model este faptul că sistemele de comunităţi, de familie şi al congenerilor se autoorganizează în funcţie de schimbările survenite în copilărie şi în adolescenţă pentru a da asigurări că socializarea se menţine la un nivel normal, iar succesul poate fi atins de aproape toţi membrii. De exemplu, în bine-cunoscutul studiu despre confluenţele culturale al lui Withing şi Whiting (1975), cooperarea cu membrii familiei (cum ar fi implicarea în treburile gospodăreşti) era procesul-cheie al dezvoltării prosociale a adolescenţilor. În plus, un mediu familial afectuos şi cald a fost asociat cu rezultate psihosociale pozitive, cum ar fi stima de sine, încrederea în sine şi rezultatele şcolare bune (de exemplu, Hill, 1987 ; Hill şi Holmbeck, 1986 ; Holmbeck *et al.*, 1995 ; Steinberg, 1990 ; Steinberg *et al.*, 1995).

Deşi multe cercetări s-au concentrat asupra identificării mediilor familiale optime, se ştie foarte puţin despre mecanismele specifice prin care aceste nivele ale cadrului de lucru ecologic se influenţează unul pe celălalt. Putem identifica procesele responsabile cu iniţierea diferitelor reorganizări biologice, emoţionale şi cognitive care apar la nivel individual ? Şi care sunt procesele de stabilizare a acestor factori intrapersonali şi de coordonare cu mediile ecologice mai ample, astfel încât căile de normalizare sociale să se desfăşoare neţulburate ?

Prezentăm câteva principii ale sistemelor dinamice pentru rezolvarea acelor necunoscute ce ţin de nivelul procesului şi pentru a înţelege mai bine mecanismele care stau la baza schimbării şi a stabilizării acestei faze de dezvoltare. Aplicarea principiilor într-un cadru ecologic mai larg ne-a oferit un model integrativ prin care putem aborda procesele intra- şi interindividuale, precum şi diversitatea şi echifinalitatea dezvoltării adolescentului. Înainte de a merge mai departe cu eforturile noastre de modelare, vă oferim o scurtă prezentare a principiilor SD relevante (explicaţii mai detaliate ale principiilor SD pot fi găsite în analizele lui Thelen şi Smith, 1994 ; Fogel, 1993 ; Lewis, 2000).

Principiile sistemelor dinamice

Privire de ansamblu

Unii oameni de ştiinţă au sugerat că abordările sistemelor pentru studierea dezvoltării au oferit o metaforă interesantă, dar nimic mai mult (Cox şi Paley, 1997 ; Reis, Collins şi Berscheid, 2000 ; Vetere şi Gale, 1987). Probabil că aceasta este situaţia în ceea ce priveşte teoria sistemelor generale sau, mai bine zis, teoria familiilor de sisteme, dar noi susţinem că aplicarea principiilor SD în scopul înţelegerii dezvoltării oferă acele instrumente conceptuale necesare atunci când luăm în calcul complexitatea mediului de dezvoltare normală a adolescentului.

În domenii precum cele ale fizicii (de exemplu, Haken, 1977), chimiei (de exemplu, Prigogine şi Stengers, 1984), biologiei (de exemplu, Kauffman, 1993 ; Kelso, 1995), neuroştiinţei (Freeman, 1995) şi al evoluţiei (de exemplu, Goerner, 1995), principiile SD s-au dovedit vitale în oferirea explicaţiilor referitoare la schimbare şi stabilitate. Câţiva specialişti în dezvoltare au început să utilizeze aceste principii şi în ontogeneză (de exemplu, Fogel, 1993 ; Fogel şi Thelen, 1987 ; Keating, 1990a ; Lewis, 1995 ; Lewis şi Granic, 2000 ; Thelen şi Smith, 1994 ; Thelen şi Ulrich, 1991). Psihologii sociali (Vallacher şi Nowak, 1994, 1997) şi psihopatologii specializaţi în dezvoltare (Cicchetti şi Rogosch, 1997 ; Lewis şi Granic, 1999 ; Pepler, Craig şi O'Connell, 1999) au început şi ei să le ia în calcul utilitatea. Principiile SD de feedback, multistabilitate, scale de timp interdependente şi schimbările nonlineare au fost utile teoreticienilor pentru a extinde modelele convenţionale de funcţionare psihologică. Teoria sistemelor dinamice, într-o abordare restrânsă, este un limbaj tehnic şi matematic. Mergând pe urmele altor specialişti în dezvoltare (de exemplu, Fogel, 1993 ; Fogel şi Thelen, 1987 ; Keating, 1990a ; Lewis, 1995, 1997 ; Pepler *et al.*, 1999 ; Thelen şi Smith, 1994 ; Thelen şi Ulrich, 1991), abordarea noastră a fost aceea de a importa limbajul SD ca instrument euristic pentru a explica acele procese care dau naştere şi menţin relaţiile de dezvoltare. Tabelul 4.1 oferă un rezumat al principalelor principii, definiţii şi ilustraţii psihosociale ale fiecărui principiu.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Procesele de feedback

Sistemele dinamice se autoorganizează prin intermediul jocului combinat a două mecanisme elementare: feedbackul pozitiv şi cel negativ. Procesele de feedback au implicaţii importante pentru înţelegerea stabilităţii şi a schimbării în sistemele de dezvoltare. *Feedbackul pozitiv* este mijlocul prin care interacţiunile din cadrul unor elemente ale sistemului amplifică anumite variaţii, ducând la apariţia a ceva nou. Prin *feedbackul negativ*, elementele rămân conectate, deviaţiile sunt atenuate şi este realizată stabilitatea. Sistemele dinamice se dezvoltă şi devin mai complexe prin intermediul interacţiunii ambelor procese de feedback: feedbackul pozitiv catalizează reorganizarea ierarhică drept răspuns la schimbările de mediu, iar aceste organizări noi sunt menţinute prin proprietăţile de autostabilizare ale feedbackului negativ (de exemplu, Prigonine şi Stengers, 1984).

Feedbackul asupra scalelor de timp real şi asupra celor de dezvoltare poate reprezenta mecanismul prin care apar, se dezvoltă şi se stabilizează noile modele de interacţiune părinte-adolescent. Aşa cum s-a discutat mai devreme, figura 4.1 ilustrează relaţiile de feedback între modelele în timp real (procesele microsociale) şi cele de dezvoltare (adaptările ecologice) care dau naştere la anumite rezultate din partea adolescentului. În legătură cu feedbackul asupra scalelor de timp real, câţiva teoreticieni ai socializării au folosit aceste principii pentru a descrie procesele diadice, cum ar fi vocalizările mamă-copil, exersarea către antisocial, coerciţia şi relaţiile de intimidare (de exemplu, Dishion *et al.*, 1996; Maccoby şi Martin, 1983; Patterson, 1982, 1995; Patterson şi Bank, 1989; Pepler *et al.*, 1999; Wilson şi Gottman, 1995; pentru o analiză sumară, vezi Granic, 2000). Totuşi, puterea explicatoare a feedbackului poate fi cel mai bine percepută atunci când este pusă în cadrul mai larg al pachetului metateoretic al SD. De exemplu, deşi procesele de feedback au fost luate în calcul de câţiva teoreticieni interesaţi de studiul familiei, cei mai mulţi s-au concentrat exclusiv asupra mecanismului de autostabilizare a feedbackului negativ (de exemplu, modelul de control al lui Bell, Bell, 1968; Bell şi Chapman, 1986; şi sistemul de modele cibernetice al teoreticienilor Minuchin, 1974; Robin şi Foster, 1989).

Totuşi, feedbackul pozitiv poate fi mecanismul prin care noi variaţii în relaţia părinte-adolescent (de exemplu, noi scopuri interpersonale, sporirea abilităţilor cognitive) sunt amplificate şi rezidă într-un stil nou de relaţie (cum ar fi relaţiile mai egalitariste şi cooperante). Vom discuta mai în detaliu despre aceste procese, dar acum să luăm ca exemplu un părinte care renunţă la control şi îi permite copilului său adolescent să îşi asume responsabilitatea într-o anumită decizie de familie. În cazul în care se consideră că adolescentul a profitat cu succes de această ocazie, părintele ar putea fi dispus ca pe viitor să-i mai ceară ajutorul şi, la rândul său, adolescentul se poate simţi mai pregătit pentru a face faţă provocării. Astfel, un singur eveniment important care se amplifică printr-un proces de feedback pozitiv poate avea ca rezultat un pas calitativ spre o relaţie părinte-adolescent mai egalitaristă. Aşa cum se arată în tabelul 4.1, acesta este un exemplu de feedback pozitiv pe o scală a dezvoltării.

BCU Cluj / Central University Library

Multistabilitatea

Modelele stabile de interacţiune apar prin intermediul feedbackului din rândul elementelor de nivel mai scăzut (mai elementare) din sistem ; în terminologia SD, ele sunt numite *atractori*. Atractorii noi apar prin intermediul feedbackului pozitiv, iar aceştia se stabilizează şi sunt menţinuţi prin feedback negativ. Atractorii pot fi înţeleşi drept stări absorbante care „trag" sistemul din alte stări potenţiale. Comportamentul se deplasează în timp real către aceşti atractori. De-a lungul timpului de dezvoltare, atractorii reprezintă modele recurente care se stabilizează şi devin din ce în ce mai predictibile. Aşa cum a remarcat Thelen şi Smith (1994), toate achiziţiile de dezvoltare pot fi descrise drept modele de atractori care apar de-a lungul săptămânilor, lunilor sau anilor.

În forme stabile recurente, atractorii pot fi înfăţişaţi topografic drept văi într-un peisaj dinamic. Cu cât atractorul este mai adânc, cu atât este mai probabil ca acel comportament să „cadă" în acea „vale" şi să rămână acolo, devenind cu atât mai rezistent la schimbările mici din mediu. Pe măsură ce se dezvoltă sistemul, un *spaţiu de stare* definit drept model al tuturor stărilor posibile este configurat de câţiva atractori. Sistemele vii sunt caracterizate prin *multistabilitate* (Kelso, 1995) ; adică spaţiul lor de stare (de exemplu, repertoriul comportamental) include câţiva atractori ce coexistă.

Modelele recurente părinte-adolescent pot fi conceptualizate drept atractori diadici într-un spaţiu de stare, care reprezintă gama de interacţiuni diadice posibile. Permanent, câţiva atractori ai acestui spaţiu de stare sunt disponibili pentru o diadă ; constrângerile contextuale vor stabili care este atractorul către care se va deplasa o diadă (Fogel, 1993 ; Fogel şi Thelen, 1987). Conceptul de multistabilitate sugerează că toate diadele părinte-adolescent sunt caracterizate de o gamă de diverşi atractori (de exemplu, jucăuşi, coercitivi, neutri) şi că aceşti atractori au legătură unul cu celălalt. Astfel, accentul se deplasează de la abordarea mai convenţională, concentrată pe traiectorie, de a observa doar interacţiunile pozitive sau negative, către o recunoaştere a faptului că o diversitate de modele interacţionale pot caracteriza o singură diadă. Având această perspectivă alternativă, nu numai că ne putem întreba ce sunt atractorii în repertoriul unei anume diade părinte-adolescent, dar şi care sunt condiţiile specifice prin care acest sistem se deplasează de la un tip de atractor (de exemplu, cooperant) la altul (de exemplu, conflictual). Aceste idei vor deveni mai clare atunci când vom examina, în următoarea secţiune, candidaţii potenţiali pentru atractorii diadici.

Scalele de timp interdependente

Cea de-a treia premisă a SD pe care o subliniem este interdependenţa dintre diferite scale de timp. Autoorganizarea în cadrul unei scale moment-cu-moment (de timp real) constrânge autoorganizarea pe scala de dezvoltare, care, la rândul ei, constrânge comportamentul în timp real (van Gelder şi Port, 1995). Noţiunea scalelor de timp interdependente sugerează că modelele de dezvoltare părinte-copil apar din interacţiunile în timp real care sunt recurente şi se stabilizează. Pe măsură ce aceste modele se repetă, ele produc atractori mai adânci într-un spaţiu de stare diadic. Pe cale de consecinţă, bazându-se pe experienţa anterioară, creşte într-o manieră predeterminată posibilitatea ca un părinte şi un copil să interacţioneze într-o manieră limitată ca diversitate. În general, această stabilitate este menţinută până ce sistemul trece printr-o tranziţie de fază.

Tranziţiile de fază

Principiul final şi cel mai critic al sistemelor dinamice pentru scopurile noastre curente este tendinţa lor de a avea schimbări discontinue sau non-lineare. Fluctuaţiile într-o structură organizaţională a unui sistem dinamic pot fi observate prin intermediul proprietăţilor de amplificare ale feedbackului pozitiv. Aceste fluctuaţii au potenţialul de a se manifesta prin schimbări abrupte sau *tranziţii de fază* şi apar la *punctele de bifurcaţie* sau de legătură din dezvoltarea sistemului.

La aceste praguri, micile variaţii au potenţialul de a afecta într-o manieră disproporţionată statutul feedbackului printre elementele sistemului, ducând la apariţia unor forme noi. Noutatea nu este nevoie să apară din afara sistemului ; ea poate apărea în mod spontan şi din cadrul sistemului. La punctele de bifurcaţie, sistemele sunt extrem de sensibile, adaptându-se rapid la perturbările interne şi din mediu. Totuşi, între aceste puncte, sistemul dinamic tinde către coerenţă şi stabilitate (Prigogine şi Stengers, 1984). Sistemul familial poate trece prin mai multe puncte de bifurcaţie de-a lungul traiectoriei ei de dezvoltare, iar preadolescenţa poate fi unul dintre cele mai dramatice puncte (Granic, 2000).

Modelarea adolescenţei ca o succesiune de momente ale tranziţiei de fază are anumite implicaţii de care trebuie să se ţină seama. Tranziţiile de fază se caracterizează printr-o creştere puternică a variabilităţii şi fluxului ; adolescenţa se află pe locul doi, după copilărie, în ceea ce priveşte reorganizarea din temelii în domenii multiple. În secţiunea care urmează, vom prezenta diferitele procese intra- şi interindividuale care se transformă radical în acest punct de bifurcaţie şi vom specula pe marginea implicaţiilor pentru sistemul familial.

Utilizarea principiilor SD în procesele intraindividuale şi interpersonale

Ca şi alţi teoreticieni de sisteme, suntem mulţumiţi că sistemul familial, ce conţine mai multe sisteme diadice (de exemplu, tată-fiică, mamă-fiu, mamă-tată), reprezintă o unitate fundamentală de analiză. Pentru a înţelege aceste relaţii, trebuie mai întâi să examinăm sistemele intraindividuale (emoţionale şi cognitive) care stau la baza lor. Cercetările anterioare au pus în lumină câteva procese intraindividuale (de exemplu, maturizarea cognitivă, pubertatea), procese interindividuale (de exemplu, apropierile de natură emoţională, tiparele de comunicare) şi un număr de factori contextuali (de exemplu, statutul socioeconomic, etnia), care par esenţiali în înţelegerea relaţiei părinte-adolescent. Dar aceste aspecte au rămas, în general, neintegrate ; este nevoie de un model coerent care să poată explica toate conexiunile dintre diversele descoperiri.

Procesele intraindividuale

Dezvoltarea cognitivă la începutul adolescenţei poate fi caracterizată ca o reorganizare discontinuă către un nivel superior de complexitate – o fază de tranziţie cu profunde implicaţii în relaţia părinte-adolescent. Deşi scopul capitolului nu este de a oferi o analiză detaliată a schimbărilor cognitive (în acest sens, vezi capitolul 11 din acest volum; Graber şi Petersen, 1991; Keating, 1990b), ar trebui subliniate totuşi câteva aspecte esenţiale. Începutul adolescenţei marchează debutul gândirii operaţionale formale (de exemplu, Inhelder şi Piaget, 1958). Spre deosebire de stadiile anterioare de dezvoltare, adolescentul dobândeşte capacitatea de a gândi abstract – este capabil să planifice pas cu pas activităţile în vederea atingerii unui ţel, poate să păstreze în minte şi să manevreze concepte abstracte şi poate dezvolta şi testa teorii personale despre lumea din jurul său.

Un rezultat al capacităţilor din ce în ce mai mari de a gândi abstract este acela că adolescentul începe să fie preocupat de înţelegerea poziţiei sale în relaţie cu ceilalţi. Fetele încep să reflecteze asupra multiplelor componente ale personalităţii lor. Sunt capabile să se vadă fermecătoare şi discrete în relaţiile cu tatăl, nervoase şi rebele cu mama, vivace şi amuzante cu prietenii şi uneori, atunci când sunt singure, posomorâte şi deprimate. Toate aceste aspecte ale personalităţii încep să fie înţelese ca părţi ale unui sine integrat – ca şi cum adolescenta recunoaşte pentru prima oară natura multistabilă a spaţiului stării ei (tabelul 4.1). În această perioadă, figurile parentale se deidealizează şi devin mai complexe (multifaţetate) (de exemplu, Steinberg, 1990). Adolescentul descoperă că părinţii săi pot greşi uneori, că opiniile lor pot fi nepotrivite sau că adesea susţin valori şi credinţe care sunt contrare cu cele ale părinţilor.

Aceste schimbări în stilurile de gândire trebuie să fie conectate într-un mod lăuntric la procesele emoţionale; au apărut multe dovezi care arată că emoţia şi cunoaşterea sunt inseparabile de-a lungul vieţii (de exemplu, Lewis, 1995; Siegel, 1999; Sroufe, 1995). Dovezile neuroştiinţifice sugerează că, în adolescenţă, creierul trece prin reorganizări masive, în special în zona cortexului prefrontal şi a regiunilor limbice (pentru o prezentare detaliată vezi Spear, 2000). Lucrarea lui Spear, dar şi alte studii sugerează că, la adolescenţi, creierul pare să funcţioneze într-o manieră „mai emoţională" în această fază de tranziţie. Reglarea şi rezolvarea experienţelor emoţionale pare să fie sarcina centrală a adolescenţei, şi totuşi astfel de procese au fost rareori examinate în detaliu. Lucru surprinzător, având în vedere rolul central pe care l-au avut emoţiile în dezvoltarea umană, în general, şi în relaţiile părinte-copil, în particular (pentru o prezentare detaliată, vezi Granic, 2000; Maccoby şi Martin, 1983; Schore, 1994). Pentru a începe discuţiile pe marginea acestora, vom împrumuta câteva idei din zona dezvoltării emoţionale.

Teoreticienii dezvoltării emoţionale au sugerat că emoţiile şi evaluările cognitive reprezintă elemente psihologice de bază care interacţionează pentru a forma structuri globale de personalitate (de exemplu, Izard, 1997; Lewis, 1995; Tomkins, 1987, 1991; Magai şi McFadden, 1995; Malatesta şi Wilson, 1988). Emoţiile apar din evaluările cognitive ale evenimentelor, *în funcţie de scopurile personale ale individului* (Frijda, 1986; Lazarus, 1982, 1984). Ele se concentrează asupra atenţiei individului, asupra unor aspecte particulare ale unei situaţii, determinând schimbări în promptitudinea acţiunii (Frijda, 1986). Astfel, furia apare atunci când se realizează că ţelul este blocat în mod intenţionat şi se înregistrează sentimente de vină, apare tristeţea atunci când un ţel blocat este considerat a fi insurmontabil, ruşinea apare atunci când ţelul de a fi admirat este blocat şi sunt declanşate aprecierile inutilităţii ş.a.m.d. De-a lungul perioadei de dezvoltare, amalgamurile recurente emoţie-cunoaştere sensibilizează individul asupra modurilor particulare de a procesa informaţia şi de a se implica în relaţiile cu lumea (de exemplu, Izard, 1997 ; Lewis, 1995 ; Malatesta şi Wilson, 1988).

Influenţele bidirecţionale dintre procesele cognitive şi emoţie au fost conceptualizate ca o buclă de feedback (de exemplu, Lewis, 1995, 1997 ; Teasdale, 1983 ; Teasdale şi Barnard, 1993). Modelul lui Lewis (1995, 1997), ce se bazează pe principiile SD, este deosebit de relevant. El susţine că feedbackul pozitiv între emoţie şi cunoaştere reprezintă fundamentul pentru autoorganizarea dezvoltării personalităţii. Evaluările sunt conceptualizate ca apărând în coordonare cu emoţiile, fiecare amplificând-o pe cealaltă în timp real (figura 4.2).

În conformitate cu acest punct de vedere, emoţia concentrează atenţia persoanei asupra elementelor relevante pentru atingerea ţelului într-o anumită situaţie. Se formează o evaluare, care generează o emoţie, ulterior transmisă înapoi către sistem prin intermediul unor iteraţii repetate. Structurile stabile de personalitate, conceptualizate drept atractori, se dezvoltă pe măsură ce scopurile personale sunt blocate sau blocate parţial, iar aprecierile şi emoţiile apar şi se menţin în cazul unor situaţii frustrante similare (Lewis, 1995, în curs de apariţie).

Tabelul 4.1. *Definiţii şi exemple ale principiilor sistemelor dinamice*

Principiile sistemului dinamic	**Definiţie**	**Exemple psihosociale**
Procesul de feedback		
Feedback pozitiv	Mecanism de autoamplificare în care două sau mai multe procese se influenţează reciproc, dând naştere la noi modele.	1. În timp real : în timp ce discută cu un coleg, un adolescent agresiv aduce vorba despre un subiect antisocial (de exemplu, de a-i minţi pe părinţi), colegul râde, adolescentul agresiv râde şi el şi aduce vorba despre subiecte din ce în ce mai antisociale (furturi, droguri), iar conversaţia ajunge la un punct culminant, cu un plan incitant de a jefui un magazin. 2. Perioada de dezvoltare : părinţii permit unui adolescent să organizeze o petrecere fără a fi supravegheat, adolescentul acţionează în mod responsabil (se asigură că nimeni nu conduce în stare de ebrietate, face curăţenie după aceea), părintele este încrezător în competenţele adolescentului, acestuia i se acordă treptat din ce în ce mai multă libertate, adolescentul răspunde cu o egală responsabilitate şi se instaurează o relaţie mai egalitaristă.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Feedback negativ	Mecanism de autostabilizare în care două sau mai multe procese se influențează reciproc prin variante minimalizate sau atenuate.	1. În timp real : modelul de control al lui Bell (1968) ; părintele şi copilul au limite inferioare şi superioare de toleranță în ceea ce priveşte intensitatea, frecvența şi acceptabilitatea anumitor comportamente ; atunci când limita superioară a unui membru al diadei este atinsă de celălalt, primul încearcă să schimbe sau să redirecționeze comportamentul intolerabil al celuilalt ; atunci când este atinsă limita inferioară, partenerul e stimulat pentru a se menține o stare de echilibru. 2. Perioadă de dezvoltare : părintele începe cu o strategie de limitare relaxată, fără o oră-limită seara, adolescentul vine acasă mai târziu decât promite, părintele reacționează impunând limite mai stricte, cerându-i să fie acasă mai devreme ca înainte, adolescentul începe să vină la timp acasă sau acționează responsabil, dând telefon, când întârzie, părintele reacționază prin relaxarea limitelor, adolescentul vine în general la timp acasă, dar, atunci când întârzie, părintele îi impune din nou să fie mai devreme acasă.
Multistabilitatea		
	Caracteristica tuturor sistemelor vii ; caracteristică ce descrie un sistem care are mai multe stări stabile ce coexistă.	1. Intraindividual : o adolescentă se poate trezi într-o dimineață simțindu-se plină de energie şi doritoare de distracție, la prânz se poate simți singură şi prost dispusă şi poate merge la culcare cu un atractor rebel, supărat ; fiecare dintre aceste stări este o configurație de personalitate care alcătuieşte spațiul intraindividual al fetei. 2. Interindividual : un adolescent şi un părinte pot fi într-un atractor diadic cooperant şi iubitor atunci când gătesc împreună, pot trece la un atractor supărat şi coercitiv atunci când vorbesc despre ora de întoarcere acasă şi trec la o stare diadică neutră atunci când se uită împreună la televizor ; toate aceste stiluri de interacțiune sunt parte a reportoriului comportamental al diadei sau spațiul de stări al diadei.
Atractor	O stare absorbantă către care este atras un sistem, predictibilă dintr-o gamă de stări asemănătoare.	
Spațiu-stare	Un model al tuturor stărilor posibile pe care un	

	sistem le poate atinge; repertoriul stărilor disponibile pentru un anumit sistem.	
Scale de timp independente		
	Interacţiunile în timp real (moment-cu-moment) printre elementele sistemului pot prezenta modele de dezvoltare care pot să constrângă, pe rând, natura activităţilor în timp real ale elementelor sistemului.	Pe o scală de timp real, părintele cere ca fiul adolescent să ajute la spălatul vaselor, acesta refuză, mama insistă, el ameninţă că va fugi de acasă, ea îşi retrage cererea, el rămâne acasă; în mai multe ocazii, obiceiurile diadice coercitive se stabilizează în dezvoltare, crescând posibilitatea ca băiatul să refuze şi mama să fie de acord; această diadă va avea din ce în ce mai puţine şanse să se implice în schimburi cooperante.
Tranziţia fazei		
	O schimbare nonlineară, discontinuă în structura organizaţională a unui sistem, caracterizată prin creşterea temporară a variabilităţii în timpul real şi cel de dezvoltare.	1. Timpul real: interacţiunile familiale la începutul adolescenţei pot fi caracterizate de tot felul de stări şi tranziţii rapide, de la un moment la altul, între o stare emoţională şi alta. 2. Timpul de dezvoltare: începutul adolescenţei este marcat de reorganizări majore în domenii multiple (biologice, cognitive, sociale); această perioadă de tranziţie este cuprinsă între perioade stabile, în timpul cărora procesele de dezvoltare decurg relativ neperturbate.

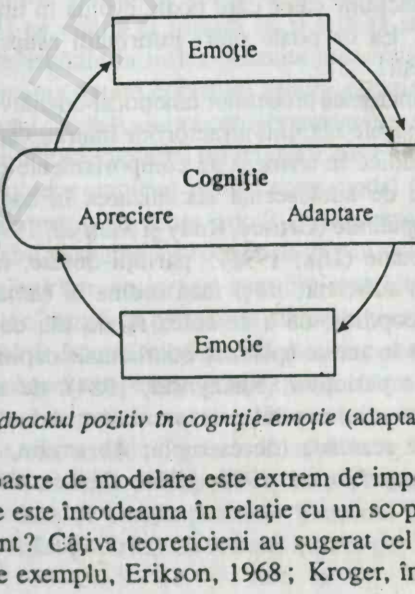

Figura 4.2. *Feedbackul pozitiv în cogniţie-emoţie* (adaptat după Lewis, 1995)

Pentru scopurile noastre de modelare este extrem de importantă ideea că feedbackul între emoţie şi cogniţie este întotdeauna în relaţie cu un scop. Care ar putea fi scopurile (ţintele) unui adolescent? Câţiva teoreticieni au sugerat cel puţin două macroscopuri: formarea identităţii (de exemplu, Erikson, 1968; Kroger, în acest volum) şi autonomie

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

din partea părinţilor (Collins *et al.*, 1997 ; capitolul 9 al acestui volum). Subsumate acestor scopuri mai largi de dezvoltare, pot exista şi alte scopuri imediate, de mai mică amploare, inclusiv nevoia de a fi acceptat şi admirat de către egali, nevoia de implicare în relaţii romantice şi dorinţa de a fi recunoscut şi respectat de părinţi şi de alte persoane cu autoritate.

Considerăm că multe dintre scopurile macro- şi micro- ale adolescenţilor au o natură *impersonală* (de exemplu, nevoia ca părinţii să aibă încredere în ei, de a fi acceptaţi de către egalii lor). Efortul zilnic în atingerea acestor scopuri creează structurile unice afectiv-cognitive care determină patternurile de dezvoltare pe măsură ce personalitatea se consolidează. În scopul clarificării celor menţionate aici, trebuie să deplasăm discuţia către procesele interpersonale.

Procesele interpersonale

Dezvoltarea nu se desfăşoară într-un spaţiu vidat. Dimpotrivă, este un proces relaţional (de exemplu, Fogel, 1993 ; Fogel şi Thelen, 1987 ; Granic, 2000 ; Laible şi Thompson, 2000 ; Patterson şi Reid, 1984 ; Schore, 1994). În scopul înţelegerii modului în care se dezvoltă adolescentul, extindem modelul de personalitate individuală (1995, 1997) şi susţinem că structurile separate afectiv-cognitive ale părintelui şi adolescentului sunt subsistemele ce interacţionează pentru a se autoorganiza în interacţiuni diadice.

Prin intermediul mai multor cicluri de feedback, anumite cuplaje afectiv-cognitive dintre părinte şi adolescent se pot selecta reciproc şi pe viitor se pot cupla într-o configuraţie diadică mai complexă superioară calitativ (figura 4.3). În timp, diada părinte-copil dezvoltă un repertoriu de stări relaţionale, fiecare accesibilă în anumite contexte (medii), şi nu în altele. O stare unică părinte-adolescent poate fi o cale de a reprezenta gama de posibile patternuri de interacţiune către care poate evolua în timp real o autoorganizare diadică (vezi tabelul 4.1). Ea ne poate oferi informaţii asupra istoricului dezvoltării sistemului părinte-adolescent.

Cercetările efectuate pe marginea proceselor emoţional-cognitive ale părinţilor reprezintă o bună cale pentru a pune bazele noţiunii atractorilor intercuplaţi părinte-adolescent şi a încadra autoorganizările diadice în termeni de comportamente care au relevanţă pentru atingerea scopului. Înainte de adolescenţă socializarea în copilărie implică adeseori ciocniri între scopuri incompatibile (Grusec, Rudy şi Martini, 1997) şi, în mod invariabil, aceste procese sunt emoţionale (Dix, 1991) : părinţii doresc, în ceea ce-i priveşte pe copiii lor, ca ei să doarmă suficient, să-şi facă ordine în cameră, dorinţe care pot fi incompatibile cu cele ale copiilor, de a se culca târziu sau de a se uita la televizor. Emoţiile specifice implicate în aceste episoade conflictuale depind, parţial, de scopurile pe termen lung şi scurt ale părinţilor (Kuczynski, 1984), de aprecierea părinţilor în legătură cu motivele pentru care copilul este ascultător sau nu şi de gradul în care părintele controlează aceste rezultate (de exemplu, Abramson, Seligman şi Teasdale, 1978 ; Dix, 1991 ; Hastings şi Grusec, 1997, 1998 ; Weiner, 1979).

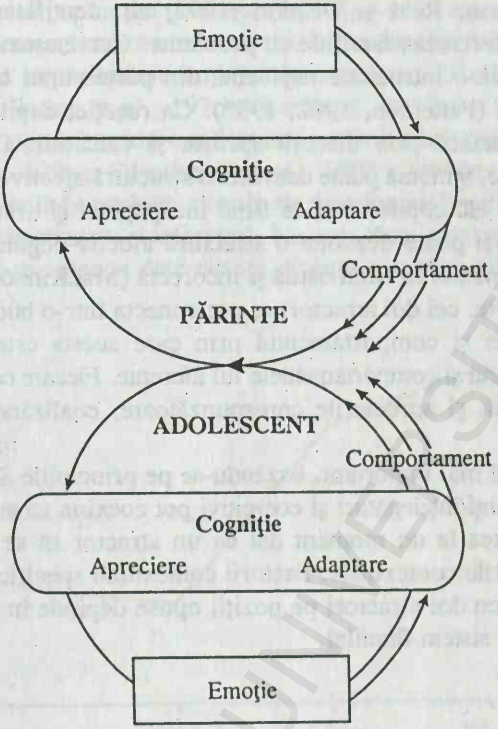

Figura 4.3. *Buclele de feedback ale interacţiunii părinte-adolescent* (adaptat după Lewis, 1995)

Influenţele pot fi extinse şi asupra copilului şi adolescentului. Măsura în care o adolescentă este supărată pe mama ei fiindcă nu o lasă să stea afară până târziu poate depinde de aprecierile referitoare la inflexibilitatea prea mare a părintelui şi a gradului în care tânăra simte că mama deţine controlul asupra situaţiei. Pentru fiecare partener, percepţia comportamentului celuilalt asupra comportamentelor care facilitează sau blochează anumite scopuri poate promova cuplarea atractorilor săi emergenţi.

Există o oarecare susţinere empirică pentru acest model de atractor diadic. Parpal şi Maccoby (1985) au demonstrat că acum copiii se conformează mai mult comenzilor părinteşti dacă în prealabil părintele a procedat la fel cu cele spuse de copil. Lucrarea sugerează cuplarea structurilor reciproce cognitiv-emoţionale. Văzând lucrurile din perspectiva adolescenţilor, faptul că părinţii le susţin planurile (de exemplu, de a le da voie să conducă maşina) îi face să aibă emoţii pozitive care se reflectă în aprecierea părintelui ca fiind un partener cooperant şi înţelegător. Acest atractor afecţiune-susţinere poate fi exprimat în mod comportamental prin conformarea cu următoarea cerere a părintelui (de exemplu, de a aduce maşina înapoi la o anumită oră). Apoi, comportamentul responsabil al adolescentului poate declanşa părintelui aprecieri care facilitează atingerea scopului, precum şi emoţii pozitive. Patternul părinte-adolescent se poate stabiliza în cursul dezvoltării, oferind un context în care pot fi atinse scopurile reciproce de socializare.

Alternativ, Patterson, Reid şi Dishion (1992) au identificat un model diferit de interacţiune, ce caracterizează familiile cu probleme. Cercetarea lor a arătat că un copil agresiv experimentează o intruziune neplăcută din partea unui membru al familiei cel puţin o dată pe minut (Patterson, 1982, 1995). Ca reacţie, copilul are tendinţa de a fi neascultător şi contraatacă prin discuţii aprinse şi văicăreli. După ani de încercări similare de disciplinare, o mamă poate dezvolta o structură afectiv-cognitivă caracterizată prin furie şi aprecieri ale copilului ei ca fiind încăpăţânat şi „rău" (Granic, 2000). În acelaşi timp, copilul îşi poate dezvolta o structură afectiv-cognitivă caracterizată prin furie şi considerare a mamei ca fiind ostilă şi incorectă (MacKinnon-Lewis *et al.*, 1992). Prin interacţiuni diferite, cei doi atractori se pot conecta într-o buclă de feedback, astfel încât atractorul mamei şi comportamentul prin care acesta este exprimat „sprijină" atractorul fiului ei supărat şi comportamentele lui aferente. Fiecare comportament al unuia amplifică furia celuilalt şi aprecierile corespunzătoare, coalizându-se într-un atractor diadic ostil.

Dar ceea ce este cel mai important, bazându-se pe principiile SD de multistabilitate, ambii atractori cooperanţi/înţelegători şi coercitivi pot coexista ca stări potenţiale părinte-adolescent. Posibilitatea la un moment dat ca un atractor să se afle în faţa celuilalt depinde de constrângerile contextuale. Factorii contextuali specifici care vor „împinge" o diadă într-o situaţie cu doi atractori pe poziţii opuse depinde în totalitate de istoricul de dezvoltare al acelui sistem familial. .

Un model de SD de conflict în relaţiile părinte-adolescent

Rezumatul cercetărilor anterioare

Majoritatea cercetărilor despre relaţiile familiale s-au concentrat asupra conţinutului şi frecvenţei conflictelor. Oferim o scurtă prezentare a acestor descoperiri înainte de structura un model de SD de conflict în relaţiile părinte-adolescent. Istoricul literaturii conflictuale reprezintă o oscilaţie extremă, iar părerile contemporane îşi găsesc locul la mijlocul acestei oscilaţii. La un capăt se află primii teoreticieni psihoanalitici (de exemplu, Blos, 1962, 1979 ; Freud, 1937, 1958), care au susţinut că adolescenţa este un moment de turbulenţă pe parcursul căreia comportamentul conflictual şi antisocial nu reprezintă numai norma, dar este şi necesar pentru dezvoltarea sănătoasă de mai târziu. Abordarea psihoanalitică, printre alte motive, a fost criticată pentru că s-a bazat, în mare parte, pe subiecţi clinici ; cercetarea ulterioară a început asupra subiecţilor mai reprezentativi, non-clinici (Smetana, 1996).

Abordarea ulterioară a contrazis caracterizarea drept furtunoasă a relaţiei părinte-adolescent (pentru cele mai recente opinii, vezi Baumrind, 1991 ; Collins, 1990, 1995 ; Holmbeck, 1996 ; Laursen şi Collins, 1994 ; Laursen *et al.*, 1998 ; Montemayor, 1986 ; Smetana, 1996, Steinberg, 1990). Dovezile unor studii clasice (de exemplu, Kandel şi Lesser, 1972 ; Offer, 1969 ; Rutter *et al.*, 1976) au părut să indice că adolescenţa este in general lipsită de conflicte şi fără durere. Numai în cazul unui foarte mic procent al adolescenţilor din totalul populaţiei generale (5-20%) s-au descoperit conflicte importante cu părinţii. Acei adolescenţi care manifestau nivele conflictuale în familie se confruntaseră deja cu relaţii dificile în perioadele iniţiale ale dezvoltării (Collins, 1990 ; Hill, 1987 ; Montemayor, 1983 ; Rutter *et al.*, 1976 ; Steinberg, 1990).

Şi aceste viziuni optimiste ale conflictelor părinte-adolescent au fost atacate. Unii cercetători (Smetana, 1996 ; Silverberg *et al.*, 1992 ; Steinberg, 1987) au susţinut că studiile se bazau prea mult pe evaluări globale ale funcţionării familiei, folosindu-se date care au fost obţinute prin chestionare şi interviuri. Nu s-au făcut menţiuni referitoare la conflicte familiale şi nici nu s-au colectat date despre dispute şi certuri zilnice (Smetana, 1996).

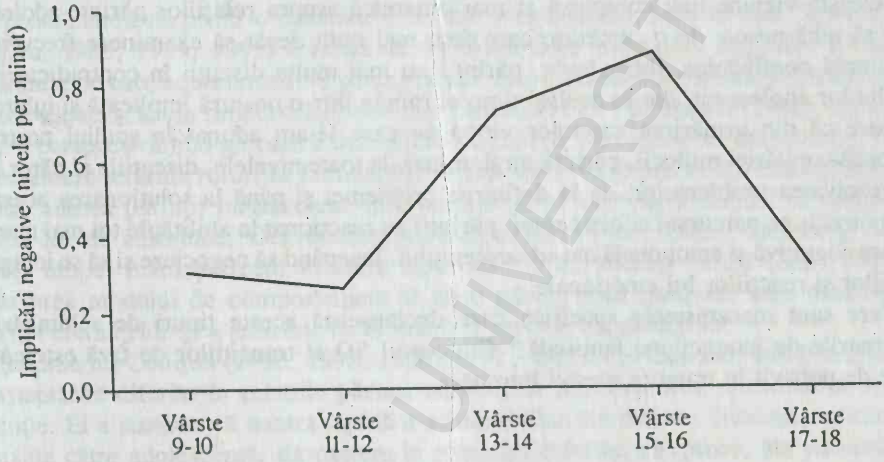

Figura 4.4. *Implicările negative per minut între mamă şi fiu pe parcursul a cinci valuri de colectare de informaţii*

Începând cu mijlocul anilor '80, aceste critici au căzut în general în desuetudine, iar opiniile contemporane asupra relaţiilor părinte-copil sunt situate între două opinii extreme (Baumrind, 1991 ; Smetana, 1996). Cercetările recente au arătat că majoritatea părinţilor şi adolescenţilor menţin o legătură strânsă şi afectuoasă în adolescenţă (de exemplu, Baumrind, 1991 ; Hill şi Holmbeck, 1986). Pe de altă parte, ei petrec mai puţin timp împreună (Csikszentmihalyi şi Larson, 1984 ; Montemayor, 1982), iar conflictele par să sporească la începutul adolescenţei, pentru a scădea pe parcurs (pentru o metaanaliză, vezi Laursen *et al.*, 1998 ; Montemayor, 1983).

În studiul nostru efectuat asupra tinerilor din Oregon Youth Study (OYS), le-am cerut băieţilor şi părinţilor acestora să discute despre problemele familiale curente din intervalul 10-18 ani (Forgatch, 1984 ; Forgatch, Fetrow şi Lathrop, 1985). Am codat 30 de minute de bandă video cu Family Process Code (FPC ; Dishion *et al.*, 1983) şi am creat câteva grupaje, inclusiv unul de momente negative care defineau în principiu nivelul de conflict al familiei. Raportul per minut de implicare negativă este rezumat în figura 4.4 şi arată o creştere accentuată a conflictelor mamă-fiu la începutul adolescenţei (13-14 ani) şi o diminuare a lui după vârsta de 16 ani.

Intensificarea conflictelor părinte-adolescent pare să fie caracteristică tuturor subiecţilor şi nu indică o patologie. Considerăm că intensificarea conflictului familial la pubertate

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

(în ceea ce-i priveşte pe băieţi) este firească din punctul de vedere al dezvoltării, în sensul că se oferă un context în care sunt negociate chestiuni ce ţin de autonomie. Lupta pentru autonomie este o sarcină de dezvoltare esenţială în adolescenţă (capitolul 9 din acest volum, 1990; Collins *et al.*, 1997; Hill şi Holmbeck, 1986), dar este important de remarcat că autonomia nu are nevoie şi de multe ori nici nu produce o ruptură a legăturilor de familie. Majoritatea adolescenţilor rămân conectaţi la familie, iar studii recente au arătat că relaţiile familiale strânse sau ataşamentele sigure facilitează independenţa în această fază de tranziţie (Hill şi Holmbeck, 1987; Larson *et al.*, 1996). Se consideră că maturizarea adolescentului apare din „echilibrul dintre acţiune independentă şi comuniune, dintre separaţie şi conectivitate şi dintre conflict şi armonie" (Baumrind, 1999, p. 120).

Această viziune mai complexă şi mai dinamică asupra relaţiilor părinte-adolescent pare să aibă nevoie de o cercetare care face mai mult decât să examineze frecvenţa şi conţinutul conflictelor. Într-adevăr, părinţii au mai multe discuţii în contradictoriu cu copilul lor adolescent, dar în acelaşi timp ei rămân într-o postură implicată şi iubitoare. Se pare că din urmărirea casetelor video pe care le-am adunat în studiul nostru în perioada copilăriei mijlocii, părinţii au dominat, la toate nivelele, discuţiile al căror scop era rezolvarea problemelor, de la definirea problemei şi până la soluţionarea acesteia. Dimpotrivă, pe parcursul adolescenţei, părinţii au reacţionat la abilităţile tot mai mari de reglare cognitivă şi emoţională ale adolescentului, începând să negocieze şi să se integreze opiniilor şi reacţiilor lui emoţionale.

Care sunt mecanismele specifice care declanşează aceste tipuri de schimbări în patternurile de interacţiune familială? Conceptul SD al tranziţiilor de fază este cât se poate de potrivit în tratarea acestei întrebări.

Adolescenţa ca tranziţie de fază

De-a lungul copilăriei, părintele şi copilul dezvoltă moduri caracteristice de interacţiune reciprocă – configuraţiile individuale de personalitate devin din ce în ce mai cristalizate şi, în paralel, atractorii diadici încep să se adâncească şi să fie mai puternici. Rezultatul în ceea ce priveşte dezvoltarea este un spaţiu de stare părinte-copil foarte bine articulat, care a fost configurat ca urmare a interacţiunilor familiale similare recurente, dar tranziţia de la copilărie la adolescenţă reprezintă un şoc important pentru sistemul familial.

Începutul adolescenţei poate fi văzut ca o tranziţie de fază – o schimbare discontinuă – în sistemul părinte-copil. Caracterizarea drept discontinuă a tranziţiei către adolescenţă corespunde modelelor psihanalitice (de exemplu, Blos, 1962, 1979; Freud, 1937, 1958), sociobiologice (Steinberg, 1989, 1990) şi celor cognitive şi de dezvoltare (Selman, 1981; Smetana, 1988; Youniss, 1980; vezi şi Laursen şi Collins, 1994, pentru o analiză şi o perspectivă alternativă). Potrivit principiilor SD, atunci când sistemul părinte-copil ajunge la acest punct de bifurcaţie, apare o creştere temporară în ceea ce priveşte potenţialul apariţiei unor noi atractori diadici.

Tipurile specifice de noi modele de interacţiune care se autoorganizează în această schimbare a fazei vor depinde parţial şi de structurile stabilite anterior – istoricul relaţiei părinte-adolescent. Dar sistemul relaţional este cât se poate de sensibil şi la fluctuaţiile acestui prag de instabilitate. Creşterea libertăţii poate însemna că evenimentele minore (de exemplu, părintele permite adolescentului să ia o mică decizie familială, tânărul începe să conducă maşina) se pot declanşa în cascadă, îndreptându-se spre o schimbare majoră în sistemul părinte-adolescent.

În special în această tranziţie timpurie de fază a adolescentului, episoadele conflictuale pot reprezenta un microcosmos bogat, prin care noii atractori părinte-adolescent apar şi se stabilizează. Dacă diferenţa de putere în copilărie dădea asigurări că scopurile parentale aveau întâietate, această ipoteză îşi pierde din valabilitate pe măsură ce adolescentul înaintează în vârstă, aspiră la putere şi în a-şi legitima propriile scopuri. Astfel, sunt mult mai multe şanse pentru părinte să acţioneze ca un agent ce blochează scopurile adolescentului.

O mulţime de lucrări empirice şi teoretice susţin ideea că adolescenţa începe cu o perioadă de schimbare a dinamicii puterii care poate da naştere unor scopuri contradictorii şi se poate manifesta printr-o densitate mai mare a episoadelor conflictuale. Smetana (de exemplu, 1988, 1989, 1991) a arătat că, în urma unei maturizări cognitive specifice, chestiunile pe care adolescentul le percepea anterior ca fiind sub jurisdicţia parentală au fost reevaluate şi acum sunt decizii personale. Selman (1981) şi Youniss (1980), analizând dintr-o perspectivă mai globală a dezvoltării cognitive, au sugerat că adolescenţii încep să reevalueze ierarhia rolurilor familiale şi se străduiesc să obţină relaţii mai egalitariste. Totuşi, adesea părinţii nu năzuiesc spre acelaşi ţel şi sunt puţin dispuşi să renunţe la poziţia lor de autoritate. Dezvoltarea pubertară (Hill *et al.*, 1985 ; Steinberg, 1987, 1988), timpul mare petrecut în afara casei cu cei de aceeaşi vârstă (Hill, 1987) şi observarea modului de comportament al altor părinţi sunt elemente care declanşează apariţia credinţelor şi a ţelurilor incompatibile cu cele ale părinţilor.

Studiile lui Collinss (1990, 1992, 1995, 1997 ; Collins şi Laursen, 1999) referitoare la aşteptările diferite în relaţiile părinte-adolescent sunt cele mai relevante în această discuţie. El a susţinut că natura rapidă a schimbărilor din diferite domenii, asociată cu tranziţia către adolescenţă, dă naştere la aşteptări diferite, reciproce, ale părintelui şi adolescentului. Atunci când secvenţele de interacţiune sunt întrerupte de comportamente care încalcă aşteptările, „apar situaţii conflictuale şi emoţionale" (Collins, 1992, p. 179). Studiul lui Collins a arătat că discrepanţele în aşteptări ating apogeul la începutul adolescenţei, prin comparaţie cu situaţiile din preadolescenţă şi adolescenţa prelungită (de exemplu, Collins, 1990, 1992, 1995 ; Collins şi Laursen, 1999).

Din perspectiva SD, începutul adolescenţei constituie un punct de bifurcaţie caracterizat printr-o lipsă de echilibru în mare parte cauzată de ţelurile schimbătoare şi conflictuale şi emoţia produsă de ele. Schimbările oferă numeroase ocazii de blocare a acestor scopuri care, la rândul lor, declanşează conflictul. În unele cazuri, astfel de episoade conflictuale îi pot face pe membrii familiei să îşi reevalueze şi să îşi „realinieze" credinţele şi scopurile pentru a corespunde nevoilor de maturizare ale adolescentului (Collins, 1992). În deplină concordanţă cu abordarea SD, Collins se referă la această fază de tranziţie ca la o perioadă pentru „restabilirea unui echilibru" (p. 179). După trecerea prin această tranziţie de fază, în sistemul familial se poate instaura o nouă paletă de posibilităţi de relaţionare.

Există o legătură bine definită între noţiunea lui Collins a aşteptărilor şi accentul nostru pus pe scopuri. Într-una dintre lucrările lui Collins (de exemplu, 1992), el defineşte în mod explicit scopurile de socializare drept un anumit tip de aşteptare. Deşi noţiunea sa de aşteptări în cadrul relaţiilor de familie a ocupat un loc central în gândirea noastră, ca urmare a motivelor de mai jos preferăm conceptul de scopuri. Mai întâi, aşa cum am descris mai devreme, ideea că procesele cognitiv-emoţionale funcţionează în slujba scopurilor este un principiu care a fost cât se poate de bine stabilit în literatura dezvoltării emoţionale. În al doilea rând, aşteptările pot fi considerate „pasive" sau „active". Ne putem aştepta ca soarele să răsară în fiecare zi, dar asta ar putea să nu aibă vreun impact demn de luat în seamă asupra comportamentului nostru. Aşteptările active pot fi conceptualizate mai bine drept scopuri – ele direcţionează comportamentul. În al treilea rând, accepţiunea lui Collins conform căreia, atunci când aşteptările sunt încălcate, se declanşează situaţii conflictuale şi emoţionale ni se pare prea generală. Conflictul poate apărea numai atunci când aşteptările sunt mai mari sau mai pozitive decât comportamentul actual. De exemplu, bazându-se pe propria adolescenţă, un părinte se poate aştepta ca fiul său să stea afară până târziu şi să fie prins beat de câteva ori. Dar fiul său ar putea să nu se comporte astfel. Într-o asemenea situaţie, încălcarea aşteptărilor poate induce sentimente de mândrie sau poate chiar de preocupare, dar emoţiile nu duc în mod necesar la conflict.

Astfel, deşi menţinem esenţa cadrului de lucru al lui Collins, sugerăm că scopurile pot oferi un termen mai specific care să ne ajute să modelăm organizările cognitiv-emoţionale ce stau la baza conflictelor părinte-adolescent. În plus, suntem de părere că principiile SD oferă mecanismele prin care scopurile divergente dau naştere la conflict. Mai concret, episoadele conflictuale, la punctele de bifurcaţie, pot da naştere unei noi configuraţii emoţie-cogniţie pentru fiecare membru al diadei, care, prin intermediul proprietăţilor de amplificare ale feedbackului pozitiv, pot susţine apariţia unor noi modele părinte-adolescent.

Aşa cum s-a menţionat anterior, o mare parte a cercetărilor s-au concentrat asupra gradului în care relaţiile părinte-adolescent sunt conflictuale. Cu ajutorul unei noi abordări a SD, putem să avansăm în mod considerabil pe baza acestei idei. De exemplu, putem pune întrebări *despre nivelul procesului* referitor la desfăşurarea temporală a acestor episoade : în ce condiţii „cad" unele diade în spaţiul unui atractor ostil *versus* alţi atractori disponibili ? Cât de mult rămân acestea acolo şi cum pot să iasă din atractorul ostil, îndreptându-se către unul mai amiabil şi mai cooperant ?

De asemenea, ne putem întreba asupra parcursului de dezvoltare şi al *funcţiei* acestor modele de interacţiune : care sunt procesele care declanşează reorganizarea unor modele de relaţionare ce erau anterior stabile şi când se cristalizează aceste modele noi ? Un spaţiu diadic al stării cu mulţi atractori disponibili poate sugera o relaţie mai „adaptivă" *versus* una care este mai „rigidă" şi configurată doar de câţiva atractori ? În final, putem examina schimbările din *structura organizaţională* a interacţiunilor părinte-adolescent. Cum arată o tranziţie de dezvoltare în termenii interacţiunilor părinte-adolescent şi cum putem caracteriza restabilizarea relaţiilor familiale ? Cu alte cuvinte, cum se pot reorganiza relaţiile de familie ale adolescenţilor astfel încât să suporte mai mult negativism şi conflict, dar rămânând în acelaşi timp calde şi sigure ? Recent, am devenit deosebit de interesaţi de abordarea acestui ultim set de întrebări.

Ţelul nostru a fost acela de a extinde cercetările anterioare pe marginea conţinutului şi frecvenţei conflictului în această fază de tranziţie prin studierea schimbărilor din *structura organizaţională* a familiei. Potrivit modelului nostru bazat pe SD (Granic, 2000), de-a lungul copilăriei, părintele şi copilul dezvoltă moduri specifice de interacţiune reciprocă. Rezultatul este un sistem părinte-copil cu un mare grad de predictabilitate, configurat pornindu-se de la mai multe interacţiuni familiale similare. În general, aceste modele stabile pot fi caracterizate drept afectuoase şi calde pentru unele familii. Pentru alte familii, modelele coercitive (Patterson, 1982) au fost în timp stabilizate, iar în cazul altora au apărut stiluri retrase şi triste de interacţiune diadică. Indiferent de conţinutul său, la începutul tranziţiei de fază – pe măsură ce apar reorganizări fundamentale în multiple domenii –, sistemul familial comportamental parcurge şi el o perioadă de reorganizare.

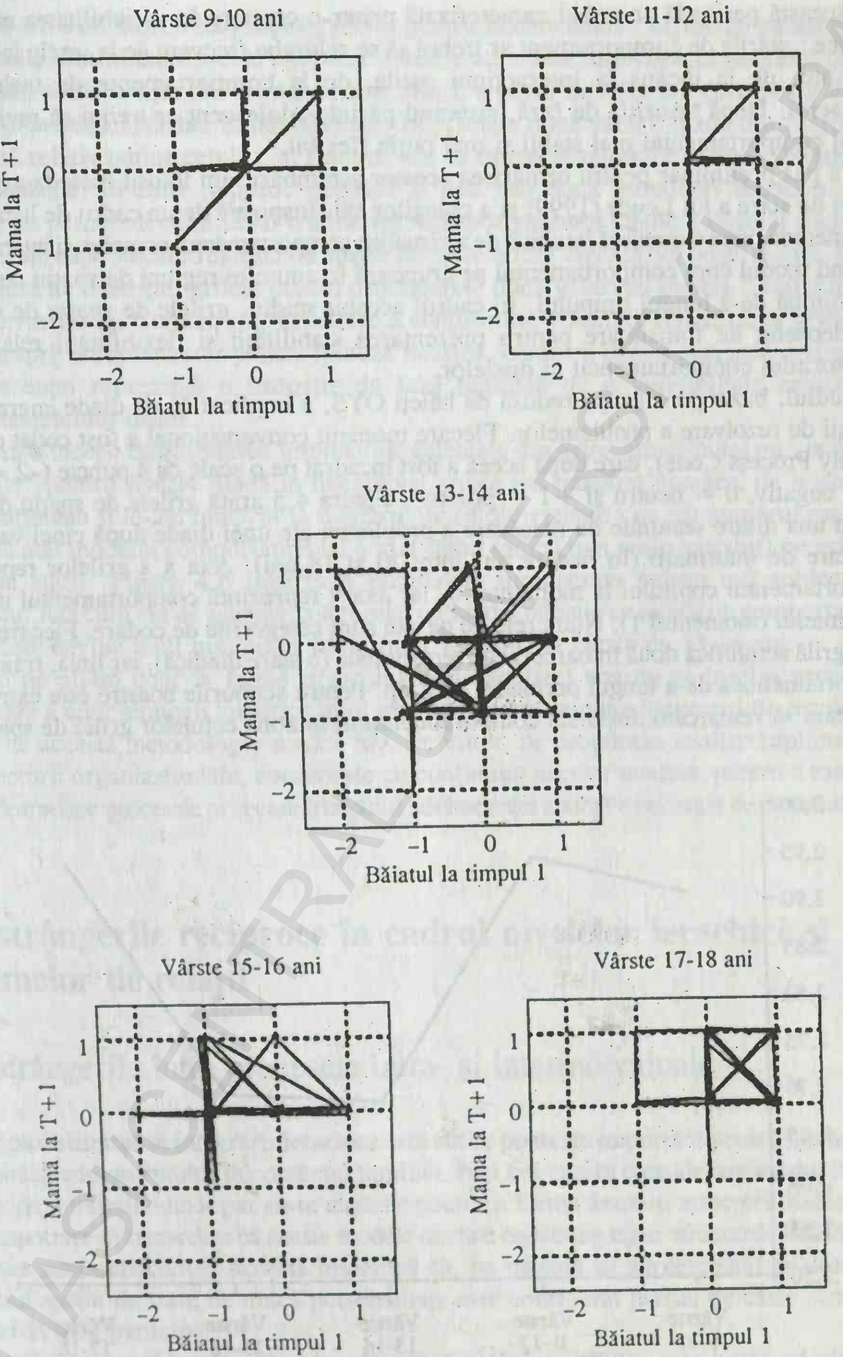

Figura 4.5. *Grile de spațiu de stare pentru o familie OYS de-a lungul a cinci valuri de observare*

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Această perioadă ar trebui caracterizată printr-o creştere în variabilitatea modelelor diadice : stările de comportament ar trebui să se schimbe frecvent de la un tip la altul (de exemplu, de la jucăuş la interacţiuni ostile, de la comportamente de tachinare la retragere). După tranziţia de fază, sistemul părinte-adolescent ar trebui să revină la un peisaj comportamental mai stabil şi mai puţin flexibil.

Ca pas preliminar pentru urmărirea acestor schimbări, am folosit metoda grilelor de spaţiu de stare a lui Lewis (1999) şi a colegilor săi. Inspirată de un cadru de lucru de tip SD, metoda oferă o manieră intuitivă de a vizualiza comportamentul complex şi interacţional, arătând modul cum comportamentul se grupează în anumite regiuni de spaţiu de stare şi se schimbă de-a lungul timpului. În cadrul acestui studiu, grilele de spaţiu de stare au fost deosebit de folositoare pentru prezentarea stabilităţii şi flexibilităţii relative ale repertoriului comportamental al diadelor.

Studiul, bazat pe o grupă redusă de băieţi OYS, a implicat 61 de diade angrenate în discuţii de rezolvare a problemelor. Fiecare moment conversaţional a fost codat cu FPC (Family Process Code), care după aceea a fost încadrat pe o scală de 4 puncte (–2 = ostil, –1 = negativ, 0 = neutru şi +1 = pozitiv). Figura 4.5 arată grilele de spaţiu de stare pentru una dintre sesiunile de rezolvare a problemei ale unei diade după cinci valuri de colectare de informaţii (în fiecare an, între 10 şi 18 ani). Axa x a grilelor reprezintă comportamentul copilului la momentul 0, iar axa y reprezintă comportamentul ulterior al părintelui (momentul 1). Numerele de pe axe sunt categoriile de codare. Fiecare punct de pe grilă semnifică două întoarceri conversaţionale (o stare diadică), iar linia, traiectoria comportamentală de-a lungul perioadei de timp. Pentru scopurile noastre este extrem de important să remarcăm dispersia comportamentului în zona celulelor grilei de spaţiu de stare.

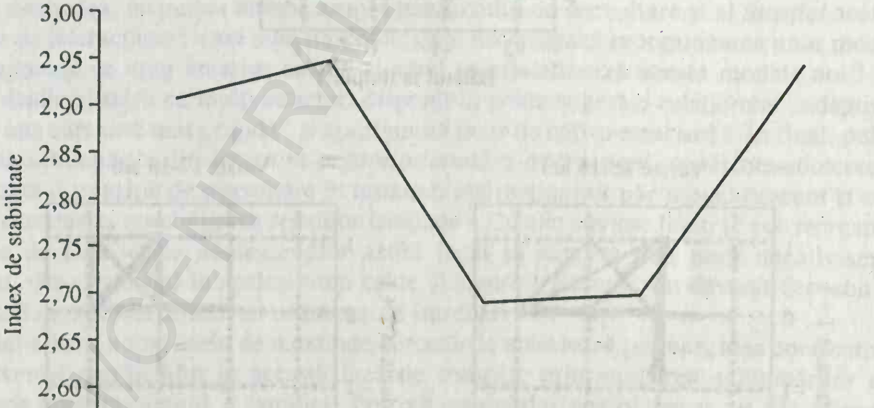

Figura 4.6. *„Indexul de stabilitate" înregistrat pentru întregul grup de subiecţi de-a lungul a cinci valuri de colectare a informaţiilor*

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Figura 4.5 ilustrează o secvenţă a grilelor pentru fiecare diadă : un model caracteristic pentru multe familii cuprinse în eşantion. Grilele au arătat cum comportamentul diadic la începutul adolescenţei (13-14 ani pentru băieţi) a părut mai flexibil (mai puţin stabil) decât în preadolescenţă sau în adolescenţă. În primele două valuri, diada din figura 4.5 „a vizitat" relativ puţine celule ; în general, ele au rămas în regiunile reciproc neutre, cu câteva deplasări în zona reciproc pozitivă şi una sau două întoarceri negative. Prin contrast, pe parcursul celui de-al treilea val, comportamentul diadic a devenit mult mai variabil ; aproape fiecare regiune de spaţiu de stare a fost vizitată cel puţin o dată. După această fază de tranziţie, grilele pentru următoarele două valuri au indicat o restabilizare sau, în termenii lui Collins, o „restabilire a echilibrului". Astfel, vizualizarea grilelor a oferit un sprijin suplimentar pentru ipoteza noastră, conform căreia perioada de început a adolescenţei reprezintă o tranziţie de fază marcată de o variabilitate crescută a comportamentului diadic.

Pentru a începe cuantificarea impresiilor colectate din grile, am calculat un „index de stabilitate" pentru fiecare diadă la fiecare val. Apoi am numărat numărul de întoarceri conversaţionale şi le-am împărţit la numărul de celule vizitate : cu cât numărul este mai mare, cu atât modelul comportamental e mai stabil (adică mai puţin variabil) pe grila de spaţiu al stării. Figura 4.6 ilustrează rezultatele înregistrate pentru toţi subiecţii în ansamblu. Aşa cum era de aşteptat, s-a revelat un model pătratic ce indică un comportament diadic care devine mult mai puţin stabil (mai variabil) la vârsta de 13-14 ani.

Deşi ne aflăm doar la fazele preliminare ale analizei noastre şi în plin proces de dezvoltare a unor strategii analitice mult mai sofisticate, suntem încurajaţi de rezultatele oferite de această metodologie nouă a SD. Pe viitor, ne propunem analize suplimentare ale structurii organizaţionale, coroborate cu conţinutul acestor modele, pentru a examina mai îndeaproape procesele prin care începutul adolescenţei anunţă o perioadă de dezechilibru.

Constrângerile reciproce în cadrul nivelelor ierarhice şi sistemelor de relaţii

Constrângerile între procesele intra- şi interindividuale

Conceptul sistemic al integrării ierarhice este cât se poate de important pentru înţelegerea dezvoltării adolescentului în contextul familiei. Noi am luat în considerare modul în care atractorii intraindividuali par să se cupleze pentru a forma anumiţi atractori diadici, dar este important să remarcăm că aceste modele diadice constrâng chiar structurile individuale din care sunt constituite. Aceasta înseamnă că, pe măsură ce adolescentul se dezvoltă, propriul spaţiu de stare de unică personalitate este configurat parţial de către atractorii diadici la care participă.

Luaţi-l în considerare, de exemplu, pe Steinberg (1988), care arată că distanţa emoţională şi conflictele în cadrul relaţiei mamă-fiică accelerează maturizarea pubertară, în timp ce o relaţie apropiată amână o astfel de dezvoltare. Din perspectiva SD, pare să fie o situaţie convingătoare în care atractorii diadici (adică modelele conflictuale) constrâng caracteristicile proceselor biologice intraindividuale (debutul pubertăţii). S-a demonstrat că modelele specifice ale relaţiilor de familie influenţează dezvoltarea ego-ului adolescentului şi îi sprijină nivelele avansate de explorare a identităţii (de exemplu, Brooks-Gunn, Graber şi Paikoff, 1994; Steinberg, 1990).

În mod similar, relaţiile dintre congeneri pot şi ele să influenţeze în mod profund procesele intraindividuale. Un exemplu poate fi întâlnit la adolescenţii cu comportamente antisociale şi sistemele lor de congeneri. În familiile cu probleme, băieţii cu un comportament antisocial sunt predispuşi să caute compania celor de aceeaşi vârstă, în special a celor cu un comportament antisocial, încă de timpuriu (vezi capitolul 22 din acest volum; Dishion *et al.*, 1995b, 1996, 1997; Patterson *et al.*, 1992). Prin comparaţie cu colegii lor, băieţii cu un comportament antisocial au tendinţa de a avea prietenii pe termen scurt cu cei care gândesc la fel. Cum ar putea astfel de relaţii să influenţeze dezvoltarea intraindividuală a adolescenţilor?

În viziunea lui Piaget (1965), una dintre cele mai importanţe funcţii ale interacţiunilor cu congenerii în adolescenţă este aceea de a induce conflictul, despre care se consideră că declanşează dezechilibrul cognitiv intraindividual. Acest conflict cognitiv intern duce la posibila dezvoltare a unor aptitudini de gândire mai sofisticate. Dar fiindcă astfel de băieţi antisociali au tendinţa de a-şi încheia prieteniile imediat după apariţia conflictelor, mulţi nu ajung niciodată la această condiţie de dezechilibru cognitiv. De fapt, studiile programatice despre interacţiunile prieteniei au arătat că băieţii antisociali petrec o mare parte a timpului în conversaţii deviante organizate prin schimburi afective pozitive (Dishion *et al.*, 1995a, 1996, 1997). Noi susţinem că, departe de a induce conflictul, asemenea interacţiuni au rolul de a întări credinţele şi atitudinile antisociale printre adolescenţii care gândesc la fel. Drept urmare, „saltul" serial de la un prieten antisocial la altul poate influenţa sau poate frâna sofisticarea conceptuală prin incapacitatea de a induce conflicte, astfel că membrii se simt obligaţi să rezolve situaţia în mod amiabil şi productiv.

Constrângerile dintre relaţiile parentale şi relaţiile cu congenerii

Nu numai nivelele sistemice ierarhizate exercită influenţe unele asupra altora, dar chiar şi contextele relaţionale sunt întrepătrunse şi se influenţează reciproc (Bronfenbrenner, 1989; Hinde, 1989). Deosebit de relevante pe parcursul tranziţiei de fază a adolescenţei sunt constrângerile bidirecţionale dintre sistemele de familie şi cele ale congenerilor. De exemplu, pentru specialiştii în ataşament, adolescentul se consideră că a dezvoltat un model de lucru intern (un şablon reprezentaţional al relaţiei primare) care formează baza pentru tipurile de modele interacţionale/de relaţie dezvoltate cu alţi parteneri (Allan şi Land, 1999; Hartup şi Laursen, 1999; Reis, Collins şi Berscheid, 2000). Copilul ataşat, care a învăţat să aibă încredere în mediul său şi care se bazează pe sprijinul acordat de susţinătorul său în perioadele de stres, este de aşteptat să dezvolte relaţii cu congenerii caracterizate prin încredere şi sprijin (de exemplu Allan *et al.*, 1998; Allan şi Land, 1999; Zimmermann, Scheuerer-Englisch şi Grossmann, 1996).

Procesele de feedback de-a lungul perioadei de dezvoltare între sistemele de familie şi cele ale congenerilor pot întări nu doar vechi stiluri relaţionale precum cele menţionate mai sus, dar pot în acelaşi timp să catalizeze schimbări majore într-unul sau în ambele sisteme de relaţii. De exemplu, perioada de dezvoltare de la debutul pubertăţii este asociată cu un conflict crescut părinte-adolescent, în special în cazul fetelor (Steinberg, 1988). Conflictul sporit din familie poate face ca fiicele ce se maturizează timpuriu să petreacă mai mult timp departe de casă cu prietenii. Ele sunt cele mai predispuse să aparţină unui grup care include băieţi mai mari (Magnusson, Stattin şi Allen, 1985). Această atenţie crescută din partea băieţilor le poate influenţa pe fete să se îmbrace mai matur şi să devină active sexual la o vârstă mai fragedă (Dishion *et al.*, 2000). În consecinţă, conflictul părinte-adolescent se poate amplifica pe măsură ce părintele devine din ce în ce mai preocupat de starea de bine a fiicei, iar adolescenta se simte frustrată pentru că nu poate să îşi exprime individualitatea. De-a lungul acestor cicluri de feedback de dezvoltare, mama şi fiica pot deveni din ce în ce mai supărate şi mai distante una faţă de cealaltă, fiecare percepând-o pe cealaltă că urmăreşte scopuri interpersonale importante. Astfel, prin intermediul proceselor de feedback de dezvoltare, relaţiile cu familia şi cu congenerii se influenţează reciproc.

Consideraţii ecologice

Deşi practicile parentale sunt vitale în ceea ce priveşte înţelegerea de către noi a dezvoltării adolescentului, de-a lungul discuţiei noastre a devenit clar că mediul de socializare al adolescentului depăşeşte casa. În această secţiune finală, ne lărgim analiza pentru a lua în calcul contextele comunitare şi culturale în care sunt plasate familia adolescentului şi sistemul de congeneri. După cum au remarcat mulţi specialişti, cam tot ceea ce ştim despre relaţiile părinte-adolescent provine din cercetări făcute asupra familiilor (nedivorţate) albe, din clasa de mijloc (de exemplu, Collins, 1995 ; Hill, 1987 ; Holmbeck, 1996 ; Paikoff şi Brooks-Gunn, 1991 ; Sessa şi Steinberg, 1991 ; Spencer şi Dornbusch, 1990 ; Steinberg, 1990 ; Steinberg *et al.*, 1995). Din fericire, rezultatele cercetărilor recente, concepute într-o manieră ecologică, au început să schiţeze un tablou mult mai bogat şi mai complex al dezvoltării adolescentului (de exemplu, Deater-Deckard şi Dodge, 1997 ; Dishion *et al.*, 1995b ; Dishion şi Bullock, în curs de apariţie ; Steinberg *et al.*, 1995 ; McLoyd, 1990).

De exemplu, Steinberg şi colaboratorii săi (1995) au lansat un studiu programatic al familiei adolescentului în contexte mai largi. În loc de a controla variabilele demografice, aceşti cercetători au început să examineze sistematic modul în care patternurile relaţiei părinte-adolescent pot varia în diverse grupuri etnice şi socioeconomice. Ei mai erau interesaţi de procesele prin care relaţiile cu congenerii moderau influenţele familiale. Deloc surprinzător, rezultatele lor au fost complexe. Autoritarismul varia în diverse nişe ecologice (adică era majoritar în familiile americane de clasă mijlocie, de origine europeană), dar efectele autoritarismului variau într-o măsură foarte mică. De-a lungul contextelor structurilor etnice, SES şi familiale, adolescenţii crescuţi în medii autoritare erau mai încrezători în sine, mai puţin deprimaţi şi mai puţin predispuşi să se implice în activităţi delincvente.

Totuşi, în termeni de acumulare şcolară, tinerii americani de origine africană şi asiatică crescuţi de către părinţi autoritari nu aveau performanţe mai bune decât ceilalţi.

Pentru a înţelege aceste rezultate, Steinberg şi colaboratorii săi au examinat grupul de congeneri. Influenţa lor faţă de cea a părinţilor în ceea ce priveşte performanţele şcolare a fost mai puternică pentru minoritari decât pentru adolescenţii americani de origine europeană. A fost descoperită o legătură între practicile parentale şi trăsăturile de personalitate ale adolescenţilor, iar aceste trăsături, la rândul lor, prognozau implicarea în diverse tipuri de grupări (anti- sau prosociale). Totuşi, *aceste asocieri nu erau evidente pentru tineretul de origine minoritară* (vezi, de asemenea, Cairns *et al.*, 1988 ; Dishion şi Bullock, în curs de apariţie). Autorii au sugerat că tinerii minoritari sunt mult mai restricţionaţi în ceea ce priveşte alegerea grupului de congeneri şi pot avea adesea dificultăţi în a se alătura grupurilor puternice din punct de vedere academic. De exemplu, deşi părinţii afro-americani încurajează succesul şcolar (ei obţin cele mai mari valori în ceea ce priveşte implicarea parentală la şcoală), influenţa unui grup de congeneri cu preocupări mai puţin academice poate contrabalansa influenţele familiale.

Steinberg *et al.* au descoperit anumite efecte neaşteptate ale vecinătăţii. De exemplu, integrarea socială a unei familii într-un cartier are legătură cu nivelul de studii şi absenţa comportamentului antisocial. Totuşi, situaţia rămâne valabilă atunci când cartierul în care familia este bine integrată e caracterizat printr-o proporţie înaltă a familiilor ce prezintă un comportament parental bun. Luate în ansamblu, descoperirile sugerează că impactul parental autoritar asupra dezvoltării adolescentine este mult mai complex decât a fost conceptualizat anterior.

Aproape întreaga lucrare se bazează pe rapoarte globale în legătură cu practicile parentale. În propria noastră lucrare noi am acordat macroratinguri practicilor de management familial bazate pe interacţiuni interne, filmate în cadrul familiilor de succes şi de mare risc, de origine europeană şi afro-americane. Figura 4.7 arată rezultatele construcţiei parentale pe care noi am etichetat-o „cu stabilirea limitelor”. Descoperirile noastre au revelat faptul că covariaţiile între limite şi statutul tinerilor de succes sau de risc înalt (aşa cum erau definiţi de profesori) erau exact opusul pentru fiecare grup cultural (Dishion şi Bullock, în curs de apariţie). Exista o interacţiune statistică sigură între statutul de risc şi grupul etnic. Aşa cum era de aşteptat, scorurile mari ale macroratingurilor privind limita parentală erau atribuite familiilor de succes de origine europeană, şi nu celor de risc înalt. Acest lucru era de aşteptat, având în vedere că măsura se baza pe 20 de ani de cercetări, în special pe familii americane de origine europeană (de exemplu, Patterson, Reid şi Dishion, 1992). Totuşi, în mod paradoxal, scorurile scăzute în legătură cu limitele parentale erau caracteristice familiilor de succes afro-americane, şi nu familiilor de mare risc.

Explicaţia principală pentru această descoperire este aceea că evaluările noastre legate de activitatea parentală erau părtinitoare etnic ; adică un stil parental strict însemna ceva diferit în comunitatea afro-americană faţă de comunitatea americană de origine europeană. Evaluările noastre aveau aplicabilitate în măsura în care erau observate şi discuţiile explicite asupra regulilor de familie şi strategiile de pedeapsă. Dar probabil că stilul parental eficient în cadrul familiilor afro-americane nu îşi are originea într-o prezentare explicită a regulilor, ci într-o înţelegere împărtăşită de către adolescent şi părinte a formelor şi funcţiei parentale în adolescenţă (Deater-Deckard şi Dodge, 1997). De-a lungul a mulţi ani, familiile construiesc un „cocon verbal” care oferă explicaţii în legătură cu modurile corespunzătoare prin care membrii reacţionează la anumite comportamente (Dishion şi Bullock, în curs de apariţie). Acest cadru de lucru familial nu se constată într-o sesiune de observare de 30 de minute. Provocarea a fost să surprindem cu acurateţe înţelesul acestor mesaje subtile (poate nu chiar atât de subtile) care contribuie la diversitatea contextelor emergente ale familiei.

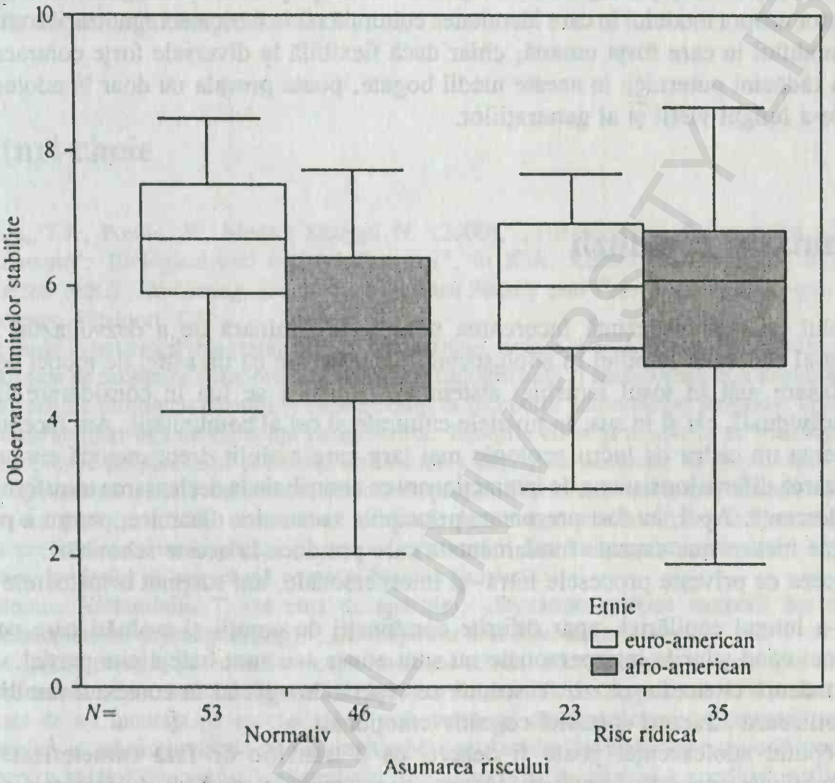

Figura 4.7. *Stabilirea limitelor în funcţie de etnie*

Ipoteza noastră că procesele de socializare sunt plasate în cadrul înţelesului atribuit de o comunitate mai largă este susţinută de cercetări importante pe marginea aculturaţiei. Aceasta sugerează că relaţiile din familie sunt încordate atunci când tinerii din cadrul ei adoptă valori culturale total diferite de ale susţinătorilor adulţi (Masten şi Coatsworth, 1995) ; înţelegerea necesară pentru o socializare lină este sistată. Intervenţiile care dezvoltă formarea biculturală intensifică potenţialul parental şi reduce problemele comportamentale în adolescenţă (Coatsworth *et al.*, 1996 ; Szapocznik *et al.*, 1996).

Pe la 1800, Statele Unite ale Americii au adoptat o politică prin care au trimis tineretul amerindian la şcolile-internat pentru „reeducare". Practicile de socializare riguroase ale comunităţilor de amerindieni au putut fi întrerupte doar prin îndepărtarea fizică a tineretului din cadrul comunităţilor în internate, unde modul lor de viaţă a fost pus la îndoială prin introducerea unei discipline fizice, forţându-i să adopte o limbă străină, precum şi alte haine şi seturi de credinţe (Duran şi Duran, 1995). Astfel, procesele de dezvoltare intra- şi interindividuale au fost schimbate. În plus, nivelele multiple de ierarhie sistemică, cum ar fi părinte-copil, congeneri, profesor-elev, comunitate şi sisteme culturale, au fost întrerupte. În mod remarcabil, chiar şi în aceste condiţii extreme, a fost nevoie de câteva generaţii de şcoli-internat pentru a perturba practicile tradiţionale de socializare. Astăzi, suntem martori, aşa cum a prezis Elanul Negru, la faptul că cea de-a şaptea generaţie readuce la viaţă practicile indigene. Un exemplu edificator asupra modului în care identitatea culturală stă la baza autoorganizării comunităţii şi al modului în care forţa umană, chiar dacă flexibilă la diversele forţe contracarante, dar cu rădăcini puternice în aceste medii bogate, poate prevala nu doar în adolescenţă, ci şi de-a lungul vieţii şi al generaţiilor.

Rezumat şi concluzii

Capitolul de faţă reprezintă încercarea noastră preliminară de a dezvolta un model coerent al ecologiei familiei în adolescenţă. Considerăm că un astfel de model necesită o deplasare atât în josul ierarhiei sistemice, pentru a se lua în considerare factorii intraindividuali, cât şi în sus, la nivelele culturale şi cel al comunităţii. Am început prin a prezenta un cadru de lucru ecologic mai larg care a slujit drept metodă euristică în organizarea diferitelor sisteme de interacţionare ce contribuie la declanşarea transformărilor în adolescenţă. Apoi, au fost prezentate principiile sistemelor dinamice, pentru a preciza diversele mecanisme cauzale fundamentale care pot duce la aceste schimbări.

În ceea ce priveşte procesele intra- şi interpersonale, am susţinut următoarele:

1. De-a lungul copilăriei, apar diferite combinaţii de emoţii şi evaluări care persistă atunci când ţelurile interpersonale nu sunt atinse sau sunt îndeplinite parţial.
2. Pe măsură ce aceste ocazii frustrante se repetă, în special în contextul familial, se stabilizează atractori specifici cognitiv-emoţionali.
3. Începutul adolescenţei poate fi descris ca o tranziţie de fază caracterizată prin variabilitate crescută în sistem. Acum, acele modele timpurii de atractori se pot dezintegra şi pot apărea noi modele relaţionale.
4. Un posibil mecanism prin care apar aceste noi modele familiale poate fi pus în legătură cu scopurile aflate în schimbare. La începutul adolescenţei apar noi scopuri interpersonale, care pot fi blocate sau parţial blocate de către părinţi; astfel poate apărea conflictul părinte-adolescent.
5. Prin scenarii repetate de conflict, pe parcursul cărora sunt abordate aspecte similare (de exemplu, ora la care trebuie să revină acasă, întâlnirile), procesele pozitive de feedback creează noi atractori cognitiv-emoţionali, unici.
6. Unii atractori se stabilizează după tranziţia de fază (în adolescenţă şi adolescenţa prelungită) şi formează baza modelelor ulterioare de personalitate.
7. Aceste modele de personalitate parcurg ulterior constrângerile viitoarelor tipuri de relaţii interpersonale – familie şi relaţiile cu congenerii –, care se dezvoltă în viaţa adolescentului aflat în plin proces de maturizare.

Ne-am finalizat analiza revenind la cadrul de lucru ecologic şi am luat în calcul factorii esenţiali în ceea ce priveşte comunitatea şi aspectele culturale. La fel ca alţii înaintea noastră, am susţinut că socializarea adolescentului nu poate fi conceptualizată

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

fără lărgirea perspectivei noastre pentru a-i include pe congeneri, comunitatea şi procesele culturale, care interacţionează reciproc conturând rezultatele dezvoltării. În concluzie, am fost inspiraţi de posibilitatea apariţiei unor noi abordări din amalgamarea cadrului ecologic cu conceptele SD. Ni se pare clar că prin intersectarea celor două abordări se pot efectua cercetări ample în viitor.

Lecturi-cheie

Dishion, T.J., Poulin, F., Medici Skaggs, N. (2000), „The ecology of premature adolescent autonomy: Biological and social influences", în K.A. Kernes, J. Contreras, A.M. Neal Barrett (eds.), *Explaining Asociations between Family and Peer Relationships* (pp. 27-45), Praeger, Westport, CT.

Acest capitol analizează integrarea teoriei interacţiunii sociale şi evoluţioniste în calculul nivelelor extreme de probleme comportamentale din preadolescenţă şi adolescenţă. S-a formulat ipoteza că relaţiile reduse cu părinţii şi cu alţi adulţi la începutul adolescenţei pregătesc terenul unei vulnerabilităţi faţă de influenţa congenerilor. Relaţiile cu ei şi modelele de interacţiune sunt funcţionale pe parcursul pubertăţii ca urmare a câştigului secundar în promovarea relaţiilor heterosexuale. Aceste idei au fost confirmate prin utilizarea unei modelări a ecuaţiei structurale cu o mostră (n = 220), ce arată o combinaţie de management familial defectuos, eşec şcolar şi previziunea unei implicări în perioada pubertăţii într-un grup cu preocupări antisociale, care, la rândul ei, sugerează contacte sexuale timpurii.

Granic, I., Hollenstein, T. (în curs de apariţie), „Dynamic systems methods for model of developmental psychopathology", *Development and Psychopathology*.

Acest articol oferă o prezentare a celor mai noi tehnici metodologice şi concepte utilizate şi prelucrate de cercetătorii sistemelor dinamice de dezvoltare. Scopul prezentării metodologice este de a-i încuraja pe specialiştii şi psihopatologii de dezvoltare să-şi extindă repertoriul analitic cu tehnici pretabile studiului schimbărilor. Astfel a fost elaborată o metodă promiţătoare pentru studiul interacţiunilor familiale, şi anume grila de analiză a condiţiei spaţiale, fiind subliniată utilitatea ei clinică.

Lewis, M.D., Granic, I. (eds.) (2000), *Emotion, Development and Self-Organization ? Dynamic Systems Approaches to Emotional Development*, Cambridge University Press, New York.

Volumul face parte din seria editată de Cambridge pe marginea dezvoltării sociale şi emoţionale. El include contribuţii ale specialiştilor în domeniul teoriei emoţiei (de exemplu, Klaus Scherer, John Gottman), dezvoltării emoţionale (cum ar fi Carroll Izard, Linda Camras, Marc D. Lewis, Ross Thompson, Allan Schore) şi din domeniul neuropsihologiei (de exemplu, Walter Freeman, Jaak Panksepp, Don Tucker). Aceşti oameni de ştiinţă, precum şi alte persoane au fost de acord să se implice în efortul de a identifica şi lansa practic un nou domeniu de specializare. Contributori de bază, care nu agreau abordarea sistemelor dinamice, şi-au revizuit lucrările din această perspectivă, iar specialişti care de ani de zile utilizau sistemele dinamice şi-au rezumat în acest volum programele de cercetare.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Bibliografie

Abramson, L.Y., Seligman, M., Teasdale, J. (1978), „Learned helplessness in humans: Critique and reformulation", *Journal of Abnormal Psychology*, 87, pp. 49-74.

Allan, J.P., Land, D. (1999), „Attachment in adolescence", în J. Cassidy, P.R. Shaver (eds.), *Handbook of Attachment Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 319-335), Guilford, New York.

Allan, J.P., Moore, C., Kuperminc, G., Bell, K. (1998), „Attachment and adolescent psychosocial functioning", *Child Development*, 69, pp. 1406-1419.

Baumrind, D. (1991), „Effective parenting during the early adolescent transition", în P.A. Cowan, M. Hetherington (eds.), *Family Transitions* (pp. 111-163), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Bell, R.Q. (1968), „A reinterpretation of the direction of effects in studies of socialization", *Psychological Review*, 75, pp. 81-95.

Bell, R.Q., Chapman, M. (1986), „Child effects in studies using experimental or brief longitudinal approaches to socialization", *Developmental Psychology*, 22, pp. 595-603.

Blos, P. (1962), *On Adolescence*, Free Press, New York.

Blos, P. (1979), *The Adolescent Passage*, International Universities Press, Madison, CT.

Bronfenbrenner, U. (1989), „Ecological systems theory", în R. Vasta (ed.), *Annals of Child Development*, vol. 6: *Six Theories of Child Development: Revised Reformulations and Current Issues* (pp.187-249), JAI Press, Londra.

Brooks-Gunn, J., Graber, J., Paikoff, R.L. (1994), „Studying links between hormones and negative affect: Models and measures", *Journal of Research on Adolescence*, 4, pp. 469-486.

Cairns, R.B., Cairns, B.D., Neckerman, H.J., Gest, S.D., Gariepy, J.L. (1988), „Social networks and aggressive behavior: Peer support or peer rejection", *Developmental Psychology*, 24, pp. 815-823.

Cicchetti, D., Rogosch, P. (eds.) (1997), „Special issue: Self-organization", *Development and Psychopathology*, 9, pp. 595-929.

Coatsworth, J.D., Szapocznik, J., Kurtines, W., Santisteban, D.A. (1996), „Culturally competent psychosocial interventions with antisocial problem behavior in Hispanic youth", în D.M. Stoff, J. Breiling, J. Maser (eds.), *Handbook of Antisocial Behavior* (pp. 395-404), John Wiley, New York.

Collins, W.A. (1990), „Parent-child relationships in the transition to adolescence: Continuity and change in interaction, affect, and cognition", în R. Montemayor, G.R. Adams, T.P. Gullotta (eds.), *From Childhood to Adolescence: A Transitional Period? Advances in Adolescent Development*, vol. 2 (pp. 85-106), Sage, Londra.

Collins, W.A. (1992), „Parents' cognitions and developmental changes in relationships during adolescence", în I.E. Sigel, A.V. McGillicuddy-DeLisi (eds.), *Parental Belief Systems: The Psychological Consequences for Children* (ed. a II-a, pp. 175-197), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Collins, W.A. (1995), „Relationships and development: Family adaptations to individual change", în S. Shulman (ed.), *Close Relationships and Socioemotional Development* (pp. 128-154), Ablex, Norwood, NJ.

Collins, W.A. (1997), „Relationships and development during adolescence: Interpersonal adaptation to individual change", *Personal Relationships*, 4, pp. 1-14.

Collins, W.A., Laursen, B. (1992), „Conflict and the transition to adolescence", în C.U. Shantz, W.W. Hartup (eds.), *Conflict in Child and Adolescent Development* (pp. 216-241), Cambridge University Press, Cambridge.

Collins, W.A., Laursen, B. (1999), *Relationships as Developmental Contexts*, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Collins, W.A., Laursen, B., Mortensen, N., Luebker, C., Ferreira, M. (1997), „Conflict processes and transitions in parent and peer relationships: Implications for autonomy and regulation", *Journal of Adolescent Research*, 12, pp. 178-198.

Cox, M.J., Paley, B. (1997), „Families as systems", *Annual Review of Psychology*, 48, pp. 243-267.

Csikszentmihalyi, M., Larson, R. (1984), *Being Adolescent*, Basic Books, New York.

Deater-Deckard, K., Dodge, K.A. (1997), „Externalizing behavior problems and discipline revisited: Nonlinear effects and variation by culture, context, and gender: Target Article", *Psychological Inquiry*, 8, pp. 161-175.

Dishion, T.J., Bullock, B. (în curs de apariţie), în J.G. Borkowski, S. Ramey, M. Bristol-Power (eds.), *Parenting and the Child's World: Influences on Intellectual, Academic, and Social--Emotional Development*, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Dishion, T.J., Capaldi, D.M., Spracklen, K.M., Li, F. (1995a), „Peer ecology of male adolescent drug use", *Development and Psychopathology*, 7, pp. 803-824.

Dishion, T.J., Eddy, J.M., Haas, E., Li, F., Spracklen, K. (1997), „Friendships and violent behavior during adolescence", *Social Development*, 6, pp. 207-223.

Dishion, T.J., French, D.C., Patterson, G.R. (1995b), „The development and ecology of antisocial behavior", în D. Cicchetti, D.J. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology*, vol. 2: *Risk, Disorder, and Adaptation* (pp. 421-471), Wiley, New York.

Dishion, T.J., Gardner, K., Patterson, G.R., Reid, J.B., Thibodeaux, S. (1983), „The Family Process Code: A multidimensional system for observing family interaction", manual nepublicat, disponibil la Oregon Social Learning Center, 160 East 4th Avenue, Eugene, OR 97401-2426.

Dishion, T.J., McMahon, R.J. (1998), „Parental monitoring and the prevention of child and adolescent problem behavior: A conceptual and empirical formulation", *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1, pp. 61-75.

Dishion, T.J., Poulin, F., Medici Skaggs, N. (2000), „The ecology of premature autonomy in adolescence: Biological and social influences", în K.A. Kerns, J.M. Contreras, A.M. Neal Barnett (eds.), *Family and Peers: Linking Two Social Worlds* (pp. 27-45), Praeger, Westport, CT.

Dishion, T.J., Spracklen, K.M., Andrews, D.W., Patterson, G.R. (1996), „Deviancy training in male adolescent friendships", *Behavior Therapy*, 27, pp. 373-390.

Dix, T. (1991), „The affective organization of parenting: Adaptive and maladaptive processes", *Psychological Bulletin*, 110, pp. 3-25.

Duran, E., Duran, B. (1995), *Native American Postcolonial Psychology*, State University of New York Press, Albany, NY.

Erikson, E.H. (1968), *Identity, Youth and Crisis*, Norton, New York.

Fogel, A. (1993), *Developing through Relationships: Origins of Communication, Self and Culture*, University of Chicago Press, Chicago.

Fogel, A., Thelen, E. (1987), „The development of early expressive and communicative action: Re-interpreting the evidence from a dynamic systems perspective", *Developmental Psychology*, 23, pp. 747-761.

Forgatch, M.S. (1984), „A two-stage analysis of family problem-solving: Global and microsocial", disertaţie de doctorat, University of Oregon, Eugene, OR.

Forgatch, M.S., Fetrow, B., Lathrop, M. (1985), „Solving problems in family interactions", lucrare nepublicată, disponibilă la Oregon Social Learning Center, 160 East 4th Avenue, Eugene, OR 97401-2426.

Freeman, W. (1995), *Societies of Brain: A Study in the Neuroscience of Love and Hate*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Freud, A. (1937), *The Ego and Mechanisms of Defense*, Hogarth Press, Londra.

Freud, A. (1958), „Adolescence", *Psychoanalytic Study of the Child*, 13, pp. 255-278.

Frijda, N.H. (1986), *The Emotions*, Cambridge University Press, New York.

Goerner, S. (1995), „Chaos, evolution and deep ecology”, în R. Robertson, A. Combs (eds.), *Chaos Theory in Psychology and the Life Sciences* (pp. 17-38), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Graber, J.A., Petersen, A.C. (1991), „Cognitive changes in adolescence : Biological perspectives”, în K.R. Gibson, A.C. Petersen (eds.), *Brain Maturation and Cognitive Development. Comparative and Cross-Cultural Perspectives* (pp. 253-279), Aldine de Gruyter, New York.

Granic, I. (2000), „The self-organization of parent-child relations : Beyond bidirectional models”, în M.D. Lewis, I. Granic (eds.), *Emotion, Development, and Self-Organization : Dynamic Systems Approaches to Emotional Development* (pp. 267-297), Cambridge University Press, New York.

Grusec, J.E., Rudy, D., Martini, T. (1997), „Parenting cognitions and child outcomes : An overview and implications for children's internalization of values”, în J.E. Grusec, L. Kuczynski (eds.), *Parenting and Children's Internalization of Values : A Handbook of Contemporary Theory* (pp. 259-282), Wiley, New York.

Haken, H. (1977), *Synergetics – An Introduction : Nonequilibrium Phase Transitions and Self-Organization in Physics, Chemistry and Biology*, Springer-Verlag, Berlin.

Hartup, W.W., Laursen, B. (1999), „Relationships as developmental contexts : Retrospective themes and contemporary issues”, în W.A. Collins, B. Laursen (eds.), *Relationships as Developmental Contexts : The Minnesota Symposia on Child Psychology* (vol. 30, pp. 13-35), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Hastings, P., Grusec, J.E. (1997), „Conflict outcome as a function of parental accuracy in perceiving child cognitions and affect”, *Social Development*, 6, pp. 76-90.

Hastings, P., Grusec, J.E. (1998), „Parenting goals as organizers of responses to parent-child disagreement”, *Developmental Psychology*, 34, pp. 465-479.

Hill, J.P. (1987), „Research on adolescents and their families : Past and prospect”, în C.E. Irwin (ed.), *Adolescent Social Behavior and Health : New Directions for Child Development* (nr. 37, pp. 13-31), Jossey-Bass, San Francisco.

Hill, J.P., Holmbeck, G.N. (1986), „Attachment and autonomy during adolescence”, în G.J. Whitehurst (ed.), *Annals of Child Development* (vol. 3, pp. 145-189), JAI Press, Greenwich, CT.

Hill, J.P., Holmbeck, G.N. (1987), „Familial adaptation to biological change during adolescence”, în R.M. Lerner, T.T. Foch (eds.), *Biological Psychosocial Interactions in Early Adolescence : A Lifespan Perspective* (pp. 207-223), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Hill, J.P., Holmbeck, G.N., Marlow, L., Green, T.M., Lynch, M.E. (1985), „Pubertal status and parent-child relations in families of seventh-grade boys”, *Journal of Early Adolescence*, 5, pp. 31-44.

Hinde, R.A. (1989), „Ethological and relationship approaches”, în R. Vasta (ed.), *Annals of Child Development*, vol. 6 : *Six Theories of Child Development : Revised Reformulations and Current Issues* (pp. 251-285), JAI Press, Londra.

Holmbeck, G.N. (1996), „A model of family relational transformations during the transition to adolescence : Parent-adolescent conflict and adaptation”, în J.A. Graber, J. Brooks-Gunn, A.C. Petersen (eds.), *Transitions Through Adolescence : Interpersonal Domains and Contexts* (pp. 167-199), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Holmbeck, G.N., Paikoff, R.L., Brooks-Gunn, J. (1995), „Parenting adolescents”, în M. Bornstein (ed.), *Handbook of Parenting*, vol. 1 : *Children and Parenting* (pp. 91-118), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Inhelder, B., Piaget, J. (1958), *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence : An Essay on the Construction of Formal Operational Structures*, Basic Books, New York.

Izard, C.E. (1977), *Human Emotions*, Plenum, New York.

Kandel, D.B., Lesser, G.A. (1972), *Youth in Two Worlds*, Jossey-Bass, San Francisco.

Kauffman, S.A. (1993), *The Origins of Order : Self-Organization and Selection in Evolution*, Oxford University Press, New York.

Keating, D.P. (1990a), „Developmental processes in the socialization of cognitive structures", *Development and Learning : Proceedings of a Symposium in Honour of Wolfgang Edelstein on His 60th Birthday* (pp. 37-72), Max Planck Institute, Berlin.

Keating, D.P. (1990b), „Adolescent thinking", în S.S. Feldman, G.R. Elliot (eds.), *At the Threshold : The Developing Adolescent* (pp. 54-89), Harvard University Press, Cambridge, MA.

Kelso, J.A.S. (1995), *Dynamic Patterns : The Self-Organization of Brain and Behavior*, Bradford/MIT Press, Cambridge, MA.

Kuczynski, L. (1984), „Socialization goals and mother-child interaction: Strategies for long-term and short-term compliance", *Developmental Psychology*, 20, pp. 1061-1073.

Laible, D.J., Thompson, R.A. (2000), „Attachment and self-organization", în M.D. Lewis, I. Granic (eds.), *Emotion, Development, and Self-Organization : Dynamic Systems Approaches to Emotional Development* (pp. 298-323), Cambridge University Press, New York.

Larson, R.W, Richards, M.H., Moneta, G., Holmbeck, G., Duckett, E. (1996), „Changes in adolescents' daily interactions with their families from ages 10 to 18: Disengagement and transformation", *Developmental Psychology*, 32, pp. 744-754.

Laursen, B., Collins, W.A. (1994), „Interpersonal conflict during adolescence", *Psychological Bulletin*, 115, pp. 197-209.

Laursen, B., Coy, K.C., Collins, W.A. (1998), „Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis", *Child Development*, 69, pp. 817-832.

Lazarus, R. (1982), „Thoughts on the relations between emotion and cognition", *American Psychologist*, 37, pp. 1019-1024.

Lazarus, R. (1984), „On the primacy of cognition", *American Psychologist*, 39, pp. 124-129.

Lewis, M.D. (1995), „Cognition-emotion feedback and the self-organization of developmental paths", *Human Development*, 38, pp. 71-102.

Lewis, M.D. (1997), „Personality self-organization: Cascading constraints on cognition-emotion interaction", în A. Fogel, M.C.D.P. Lyra, J. Valsiner (eds.), *Dynamics and Indeterminism in Developmental and Social Processes* (pp. 193-216), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Lewis, M.D. (2000), „The promise of dynamic systems approaches for an integrated account of human development", *Child Development*, 71, pp. 36-43.

Lewis, M.D. (în curs de apariţie), „Interacting time scales in personality (and cognitive) development: Intentions, emotions and emergent forms", în N. Granott, J. Parziale (eds.), *Microdevelopment. Transition Processes in Development in Learning*, Cambridge University Press, Cambridge.

Lewis, M.D., Granic, I. (1999), „Who put the self in self-organization? A clarification of terms and concepts for developmental psychopathology", *Development and Psychopathology*, 11, pp. 365-374.

Lewis, M.D., Granic, I. (eds.) (2000), *Emotion, Development and Self-Organization : Dynamic Systems Approaches to Emotional Development*, Cambridge University Press, New York.

Lewis, M.D., Lamey, A.V., Douglas, L. (1999), „A new dynamic systems method for the analysis of early socioemotional development", *Developmental Science*, 2, pp. 457-475.

Maccoby, E.E., Martin, J.A. (1983), „Socialization in the context of the family: Parent-child interaction", în P.H. Mussen (ed. seriei), E.M. Hetherington (ed. vol.), *Socialization, Personality and Social Development* (vol. IV, ed. a IV-a, pp. 1-101), Wiley, New York.

MacKinnon-Lewis, C., Lamb, M.E., Arbuckle, B., Baradaran, L.P., Volling, B.L. (1992), „The relationship between biased maternal and filial attributions and the aggressiveness of their interactions, *Development and Psychopathology*, 4, pp. 403-415.

Magai, C., McFadden, S.H. (1995), *The Role of Emotions in Social and Personality Development : History, Theory, and Research*, Plenum, New York.

Magnusson, D., Stattin, H., Allen, D.L. (1985), „Biological maturation and social development: A longitudinal study of some adjustment processes from mid-adolescence to adulthood", *Journal of Youth and Adolescence*, 14(4), pp. 267-283.

Malatesta, C.Z., Wilson, A. (1988), „Emotion cognition interaction in personality development: A discrete emotions, functionalist analysis", *British Journal of Social Psychology*, 27, pp. 91-112.

Masten, A.C., Coatsworth, J.D. (1995), „Competence, resilience, and psychopatology", în D. Cicchetti, D.J. Cohen (eds.), *Developmental Psychopatology*, vol. 2: *Risk, Disorder, and Adaptation* (pp. 715-752), Wiley, New York.

McLoyd, V.C. (1990), „The impact of economic hardship on Black families and children: Psychological distress, parenting, and socioemotional development", *Child Development*, 61, pp. 311-346.

Minuchin, S. (1974), *Families & family therapy*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Montemayor, R. (1982), „The relationship between parent-adolescent conflict and the amount of time adolescents spend alone and with parents and peers", *Child Development*, 53, pp. 1512-1519.

Montemayor, R. (1983), „Parents and adolescents in conflict: All families some of the time and some families most of the time", *Youth of Early Adolescence*, 3, pp. 83-103.

Offer, D. (1969), *The Psychological World of the Teenager*, Basic Books, New York.

Paikoff, R.L., Brooks-Gunn, J. (1991), „Do parent-child relationships change during puberty?", *Psychological Bulletin*, 110, pp. 47-66.

Parke, R.D., MacDonald, K.B., Beitel, A., Bhavnagri, N. (1988), „The role of the family in the development of peer relationships", în R. Peters, R.J. McMahon (eds.), *Social Learning Systems Approaches to Marriage and the Family* (pp. 17-44), Brunner/Mazel, New York.

Parpal, M., Maccoby, E.E. (1985), „Maternal responsiveness and subsequent child compliance", *Child Development*, 56, pp. 1326-1334.

Patterson, G.R. (1982), *Coercive Family Processes*, Castalia, Eugene, OR.

Patterson, G.R. (1995), „Coercion as a basis for early age of onset for arrest", în J. McCord (ed.), *Coercion and Punishment in Long-Term Perspectives* (pp. 81-105), Cambridge University Press, New York.

Patterson, G.R., Bank, L. (1989), „Some amplifying mechanisms for pathologic processes in families", în M.R. Gunnar, E. Thelen (eds.), *Systems and Development: The Minnesota Symposia on Child Psychology* (vol. 22, pp. 167-209), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Patterson, G.R., Reid, J.B. (1984), „Social interactional processes within the family: The study of moment-by-moment family transactions in which human development is embedded", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 5, pp. 237-262.

Patterson, G.R., Reid, J., Dishion, T.J. (1992), *Antisocial Boys*, Castalia, Eugene, OR.

Pepler, D., Craig, W., O'Connell, P. (1999), „Understanding bullying from a dynamic systems perspective", în A. Slater, D. Muir (eds.), *The Blackwell Reader in Developmental Psychology* (pp. 440-451), Blackwell, Maiden, MA.

Piaget, J. (1965/1932), *The Moral Judgment of the Child*, Free Press, New York.

Prigogine, I., Stengers, I. (1984), *Order out of Chaos*, Bantam, New York.

Reis, H.T., Collins, W.A., Berscheid, E. (2000), „The relationship context of human behavior and development", *Psychological Bulletin*, 126, pp. 844-872.

Robin, A.L., Foster, S.L. (1989), *Negotiating Parent-Adolescent Conflict. A Behavioral Family Systems Approach*, Guilford, New York.

Rutter, M., Graham, P., Chadwick, O.P.D., Yule, W. (1976), „Adolescent turmoil: Fact or fiction?", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17, pp. 35-56.

Schore, A.N. (1994), *Affect Regulation and the Origin of the Self. The Neurobiology of Emotional Development*, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Selman, R.L. (1981), „The development of interpersonal competence: The role of understanding in conduct", *Developmental Review*, 1, pp. 401-422.

Sessa, F.M., Steinberg, L. (1991), „Family structure and the development of autonomy during adolescence", *Journal of Early Adolescence*, 11, pp. 38-55.

Siegel, D.J. (1999), *The Developing Mind : Toward a Neurobiology of Interpersonal Experience*, Guilford, New York.

Silverberg, S.B., Tennenbaum, D.L., Jacob, T. (1992), „Adolescence and family interaction", în V.B. van Hasselt, M. Hersen (eds.), *Handbook of Social Development. A Lifespan Perspective* (pp. 347-370), Plenum, New York.

Smetana, J. (1988), „Concepts of self and social convention : Adolescents' and parents' reasoning about hypothetical and actual family conflicts", in M.R. Gunnar, W.A. Collins (eds.), *Development during the Transition to Adolescence. The Minnesota Symposia on Child Psychology*, vol. 21 (pp. 79-122), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Smetana, J. (1989), „Adolescents' and parents' reasoning about actual family conflict", *Child Development*, 60, pp. 1052-1067.

Smetana, J. (1991), „Doing what you say and saying what you do : Reasoning about adolescent-parent conflict in interviews and interactions", *Journal of Adolescent Research*, 6, pp. 276-295.

Smetana, J. (1996), „Adolescent-parent conflict : Implications for adaptive and maladaptive development", în D. Cicchetti, S.L. Toth (eds.), *Adolescence : Opportunities and Challenges. The Rochester Symposia on Developmental Psychopathology* (vol. 7, pp. 1-46), University of Rochester Press, Rochester, NY.

Spear, L.P. (2000), „The adolescent brain and age-related behavioral manifestations", *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 24, pp. 417-463.

Spencer, M.B., Dornbusch, S.M. (1990), „Challenges in studying minority youth", în S.S. Feldman, G.L. Elliott (eds.), *At the Threshold. The Developing Adolescent* (pp. 123-146), Harvard University Press, Cambridge, MA.

Sroufe, L.A. (1995), *Emotional Development. The Organization of Emotional Life in the Early Years*, Cambridge University Press, New York.

Stattin, H., Kerr, M. (2000), „Parental monitoring : A reinterpretation", *Child Development*, 71, pp. 1072-1085.

Steinberg, L. (1987), „Recent research on the family at adolescence : The extent and nature of sex differences", *Journal of Youth and Adolescence*, 3, pp. 191-197.

Steinberg, L. (1988), „Reciprocal relation between parent-child distance and pubertal maturation", *Developmental Psychology*, 24, pp. 122-128.

Steinberg, L. (1989), „Pubertal maturation and parent-adolescent distance : An evolutionary perspective", în G. Adams, R. Montemayor, T. Gullotta (eds.), *Biology of Adolescent Behavior and Development* (pp. 82-114), Sage, Newbury Park, CA.

Steinberg, L. (1990), „Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship", în S. Feldman, G. Elliot (eds.), *At the Threshold. The Developing Adolescent* (pp. 255-279), Harvard University Press, Cambridge, MA.

Steinberg, L., Darling, N.E., Fletcher, A.C., Brown, A.B., Dornbusch, S.M. (1995), „Authoritative parenting and adolescent adjustment : An ecological journey", în P. Moen, G.H. Elder Jr., K. Luscher (eds.), *Examining Lives in Context : Perspectives on the Ecology of Human Development* (pp. 423-466), American Psychological Association, Washington, DC.

Szapocznik, J., Kurtines, W., Santisteban, D.A., Pantin, H., Scopetta, M., Mancilla, Y., Aisenberg, S., MacIntosh, S., Perez-Vidal, A., Coatsworth, J.D. (1996), „The evolution of a structural eco-systems theory for working with Hispanic families in culturally pluristic context", în J. Garcia, M.C. Zea (eds.), *Psychological Interventions and Research with Latino Populations*, Allyn and Bacon, New York.

Teasdale, J.D. (1983), „Negative thinking in depression : Cause, effect or reciprocal relationship ? ", *Advances in Behavior Research and Therapy*, 5, pp. 3-25.

Teasdale, J.D., Barnard, P.J. (1993), *Affect, Cognition, and Change : Re-modeling Depressive Thought*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Thelen, E., Smith, L.B. (1994), *A Dynamic Systems Approach to the Development of Cognition and Action*, Bradford/MIT Press, Cambridge, MA.

Thelen, E., Ulrich, B.D. (1991), „Hidden skills: A dynamic systems analysis of treadmill stepping during the first year", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, SC(1) (Serial No. 223).

Tomkins, S.S. (1987), „Script theory", în J. Aronoff, A.I. Rabin, R.A. Zucker (eds.), *The Emergence of Personality* (pp. 147-216), Springer, New York.

Tomkins, S.S. (1991), *Affect, Imagery, Consciousness*, vol. 3: *Anger and Fear*, Springer, New York.

Vallacher, R.R., Nowak, A. (eds.) (1994), *Dynamical Systems in Social Psychology*, Academic, San Diego, CA.

Vallacher, R.R., Nowak, A. (1997), „The emergence of dynamical social psychology: Target article", *Psychological Inquiry*, 8, pp. 73-99.

van Gelder, T., Port, R.F. (1995), „It's about time: An overview of the dynamical approach to cognition", în R.F. Port, T. van Gelder (eds.), *Mind as Motion: Explorations in the Dynamics of Cognition* (pp. 1-43), MIT Press, Cambridge, MA.

Vetere, A., Gale, A. (1987), „The family: A failure in psychological theory and research", în A. Vetere, A. Gale (eds.), *Ecological Studies of Family Life* (pp. 1-17), Wiley, Chichester.

Weiner, B. (1979), „A theory of motivation for some classroom experiences", *Journal of Educational Psychology*, 71, pp. 3-25.

Whiting, B.B., Whiting, J.M. (1975), *Children of Six Cultures: A Psychocultural Analysis*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Wilson, B.J., Gottman, J.M. (1995), „Marital interaction and parenting", în M.H. Bornstein (ed.), *Handbook of Parenting*, vol. 4: *Applied and Practical Parenting* (pp. 33-35), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Youniss, J. (1980), *Parent and Peers in Social Development*, University of Chicago Press, Chicago.

Zimmermann, P., Scheuerer-Englisch, H., Grossmann, K.E. (mai 1996), „Social relationships in adolescence: Continuity and transformations", lucrare prezentată la Bienala Asociației Europene pentru Cercetări asupra Adolescenței, Liège, Belgia.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 5

Stimularea dezvoltării adolescenţilor prin intermediul sportului şi al activităţilor desfăşurate în timpul liber

Steven J. Danish, Tanya E. Taylor, Robert J. Fazio

> *Dezvoltarea tinerilor nu trebuie văzută ca un fapt care se întâmplă de la sine. Deşi copiii reuşesc de cele mai multe ori să se descurce în circumstanţe dificile, nu pot fi susţinuţi şi ajutaţi să crească în condiţiile aleatorii ale unor evenimente temporare. Este nevoie de ceva mai multă intenţie : un loc, o ligă, o formă de asociere, un grup de oameni unde valoarea se bazează pe continuitate, predictabilitate, istorie, tradiţie şi pe ocazia de a testa noile comportamente dobândite* (*Youth Development Commitee of the Lilly Endowment, 1991*).

Generalităţi

Termenul „dezvoltarea tinerilor" a devenit popular şi a înlocuit conceptul de „prevenţie" în multe cercuri, ca şi termenul „alegere", atunci când se discută modalităţile de intervenţie în cazul adolescenţilor. Din nefericire, înţelesul conceptului de „dezvoltare a tinerilor" este atât de confuz, încât este dificilă stabilirea atât a obiectivelor unei intervenţii ce are ca scop stimularea dezvoltării tinerilor, cât şi a procesului necesar pentru atingerea acestor obiective. Din acest motiv, unul dintre scopurile principale ale acestui capitol este să clarificăm ce anume înţelegem prin conceptul de stimulare a dezvoltării tinerilor şi cum diferă el de cel de prevenţie.

Un alt obiectiv pe care îl avem în vedere este delimitarea atât a rolului sportului, cât şi a activităţilor desfăşurate în timpul liber în procesul de stimulare a dezvoltării adolescenţilor şi să explicăm în ce condiţii aceste activităţi pot avea vreo influenţă. Cercetătorii care au studiat rolul activităţilor extracurriculare, cum ar fi sportul, au pornit de la premisa că toate aceste activităţi corespund definiţiei propuse de Mahoney

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

şi Stattin (2000). Acest lucru este departe de a fi adevărat. Pentru a înţelege potenţialul unei activităţi, este necesară cunoaşterea exactă a modului în care este implementată. Vom propune un model de implementare a unor programe care au fost concepute special pentru a stimula dezvoltarea.

Definirea dezvoltării pozitive a tinerilor

Modul în care definim dezvoltarea tinerilor influenţează în mod deosebit tipurile de intervenţii ce sunt dezvoltate. Din perspectiva unora, în special a acelor persoane care sunt orientate spre prevenţie, dezvoltarea tinerilor se referă la eliminarea problemelor. Totuşi, dacă definim totul în termeni de reducere a numărului de probleme, ar însemna să ne limităm. Nu definim oamenii în termeni de probleme, ci în termenii potenţialului pe care îl au. A fi lipsit de probleme nu este acelaşi lucru cu a fi competent sau a avea succes. Prin urmare, trebuie să le spunem tinerilor ce înseamnă şi să-i învăţăm deprinderi, valori, atitudini şi cunoştinţe necesare pentru a avea succes, dând dovadă de acelaşi entuziasm cu care lucrăm atunci când predăm concepte legate de prevenţia anumitor atitudini şi comportamente cu impact negativ asupra sănătăţii.

Numeroase organizaţii au identificat competenţele ce au legătură cu dezvoltarea pozitivă a tinerilor. De exemplu, într-o serie de rapoarte ale Carnegie Council on Adolescent Development au fost identificate rezultate dezirabile ale dezvoltării adolescenţilor. În 1989, Consiliul a identificat cinci astfel de rezultate dezirabile:

- abilitatea de a procesa informaţii provenite din surse multiple şi de a comunica cu claritate;
- capacitatea de a avea o direcţie de viaţă care să implice realizarea unor lucruri importante, învăţând cum să înveţe şi, prin urmare, fiind capabili să se adapteze diverselor medii educaţionale şi de lucru;
- capacitatea de a fi un bun cetăţean, participând la activităţile organizate în cadrul comunităţii de care aparţine şi manifestând preocupare pentru şi implicându-se în asigurarea stării de bine a celor din jur;
- capacitatea de a fi o persoană implicată, etică, ghidându-se după anumite convingeri în ceea ce priveşte binele şi răul;
- capacitatea de a fi o persoană sănătoasă.

În 1995, acelaşi Carnegie Council a identificat şi alte rezultate asociate cu dezvoltarea personală şi socială. Ele includ:

- găsirea unui loc valoros într-un grup constructiv;
- a învăţa cum să stabilească legături apropiate şi de durată;
- a avea sentimentul că este o persoană de valoare;
- dobândirea unei baze solide în funcţie de care să ia decizii în cunoştinţă de cauză, în special în cazul problemelor cu impact major;
- abilitatea de a fi capabil să folosească sistemele de suport aflate la dispoziţie;
- capacitatea de a avea o orientare pozitivă către viitor;
- capacitatea de a învăţa să respecte (Carnegie Corporation of New York, 1989, 1995).

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Totuşi, alţi cercetători au identificat rezultate dezirabile. Pittman (1996) s-a centrat mai mult pe nevoia de a fi motivat pentru a fi competent în domeniile academic, vocaţional, fizic, emoţional, civic, social şi cultural. Bloom (2000) a descris competenţele necesare, cum sunt abilitatea de a munci bine, de a se juca bine, de a iubi bine, de a gândi bine şi de a servi bine. Noi credem că „a fi bun” este o competenţă ce trebuie adăugată la această listă. Anterior, Danish şi colaboratorii săi (Danish, D'Augelli şi Ginsberg, 1984) au definit competenţa ca fiind capacitatea de a face planuri de viaţă, de a fi încrezător în sine şi de a fi capabil să ceri ajutor altora. Danish (2000) credea că aceste competenţe le-ar permite adolescenţilor să fie mai performanţi în a-şi dezvolta încrederea în viitor, să dobândească un sentiment de control asupra lor înşişi şi asupra mediului înconjurător şi pentru a deveni cetăţeni mai buni.

Ceea ce este interesant la aceste seturi de competenţe e suprapunerea lor, deşi sunt etichetate şi definite uşor diferit. În plus, multe nu au origini recente. Conceptul de dezvoltare a competenţelor în adolescenţă există de câteva decenii. De fapt, fundamentele acestui concept se întind până la Erikson (1959) şi White (1963).

Insuficienţa programelor dedicate dezvoltării pozitive a tinerilor

Aşadar, de ce au existat doar câteva demersuri izolate de a implementa programe care să aibă ca scop promovarea dezvoltării tinerilor sau îmbunătăţirii competenţelor? Există mai multe explicaţii. În primul rând, deşi există nişte idei generale despre ceea ce înseamnă conţinutul dezvoltării pozitive a tinerilor, multe dintre competenţele care alcătuiesc conceptul sunt vagi şi dificil de evaluat. Ca urmare a acestei ambiguităţi, nu am reuşit să definim reperele de dezvoltare sau paşii necesari pentru a ajunge la aceste repere (Pittman, 1996). În al doilea rând, deoarece multe cercetări şi programe de intervenţie sunt sprijinite de guvern, de cele mai multe ori ne orientăm cercetările către priorităţile acestuia. Ele tind să încurajeze cercetările destinate reducerii problemelor de sănătate şi a celor de comportament. În consecinţă, cercetările şi programele orientate spre stimularea dezvoltării sau învăţarea de competenţe sunt pierdute din vedere şi, ca rezultat, sunt mai puţine resurse aflate la dispoziţia celor care au evitat implicarea în, dar „prezintă un risc crescut de a dezvolta comportamente neadaptative”. De fapt, se pare că, inclusiv atunci când anumite comportamente mai competente pot preveni sau modera implicarea în comportamente negative, competenţa în sine pare să aibă o valoare mică pentru persoana în cauză.

Un al treilea motiv este că societatea noastră este preponderent orientată spre rezolvarea problemelor, mai ales în situaţii de urgenţă. Un asemenea tip de orientare, deşi deosebit de atractiv pentru sursele de sponsorizare, cum sunt mass-media şi persoanele particulare, este antitetic stimulării dezvoltării sau, în acest context, prevenţiei. Consideraţi următoarea istorioară drept o ilustrare a acestui tip de orientare.

O femeie stă pe o bancă, aflată pe malul unui râu, bucurându-se de o zi însorită. Deodată vede un trup dus de ape. Este un copil care încearcă cu disperare să se menţină la suprafaţă. Imediat, femeia sare în apă, scoate copilul şi îi face respiraţie gură la gură pentru a-l resuscita. În momentul în care copilul începe să respire, tânăra aude alte ţipete care vin dinspre râu. Se întoarce şi vede un alt copil luat de ape. Din nou, sare în apă, scoate copilul şi îi face respiraţie gură la gură pentru a-l resuscita. În timp ce copilul îşi redobândeşte cunoştinţa, femeia este surprinsă de alte ţipete, din spatele ei. Un al treilea copil pluteşte pe apă. Situaţia se repetă de mai multe ori. De fiecare dată, femeia salvează copilul. Cu timpul, devine din ce în ce mai obosită şi mai frustrată. Se întreabă de ce copiii cad în apă, dar are o dilemă. Dacă încearcă să se ducă în amonte să afle de ce copiii cad în râu şi să încerce să prevină repetarea acestui lucru, nu va mai putea să-i salveze pe cei care au căzut deja în apă şi plutesc în aval. Totuşi, dacă nu se duce în amonte, până la urmă va fi atât de obosită şi epuizată, încât nu va mai fi în stare să sară în apă şi să salveze copiii. Se simte neajutorată. Ce ar trebui să facă ? Să-şi direcţioneze energia către copiii care au nevoie de ea în prezent sau către grupul aflat în pericol ? Dacă alege a doua variantă, ar trebui să intervină ? Ar trebui să improvizeze o barieră temporară pentru a preveni căderea altor copii în apă sau să-i înveţe cum să înoate şi să ia decizii eficiente în ceea ce priveşte asumarea de riscuri ?

Povestea de mai sus subliniază două aspecte importante :

1. Cât de prevalente sunt preocupările noastre pentru rezolvarea problemelor imediate ?
2. Dacă luăm decizia să intervenim la nivel de comunitate, ar trebui să schimbăm mediile astfel încât să fie adaptate lipsei unor competenţe sau ar trebui să ne centrăm eforturile pentru a dezvolta aceste competenţe la copii şi la nivelul întregii comunităţi ?

Până când nu ne vom stabili priorităţile astfel încât acestea să fie centrate pe dezvoltarea tinerilor şi a comunităţilor în care trăiesc, în loc să încercăm să-i protejăm de tentaţiile şi realităţile lumii, vom purta o luptă pierdută din start. Nu numai că este aproape imposibil să-i izolăm de tot ceea ce se întâmplă în jur, dar în încercarea de a face acest lucru, adolescenţii s-ar putea să piardă ocazia de a avea anumite experienţe esenţiale pentru dezvoltarea lor.

Un al patrulea motiv pentru care există atât de puţine programe de dezvoltare a adolescenţilor este legat de faptul că nu este clar cum şi unde ar trebui ele implementate. O foarte mare importanţă o are ce anume va trebui predat. Programele care se centrează pe stimularea sau îmbunătăţirea dezvoltării pot preda diverse cunoştinţe, pot forma abilităţi şi/sau atitudini şi valori. A-i învăţa pe tineri ce se întâmplă în diverse situaţii sau a le furniza informaţii este cea mai simplă cale, dar şi cea mai puţin probabilă să determine modificări la nivel comportamental. La cealaltă extremă, formarea atitudinilor şi valorilor este cel mai greu lucru, dar, pe de altă parte, există şi probabilitatea cea mai mare ca acest proces de învăţare să ducă la dezvoltarea unor noi atitudini şi valori. Dezvoltarea de abilităţi se situează undeva la mijloc în ceea ce priveşte dificultatea cu care un material poate fi predat şi există o probabilitate mare ca în urma acestui proces de învăţare comportamentul să se modifice (Danish, 2000).

În ultima vreme, educarea caracterului şi formarea de valori au devenit concepte populare în societatea noastră. Aşa cum am spus mai devreme, dezvoltarea caracterului este o sarcină dificilă, care până acum a avut ca rezultat mai mult retorică decât acţiune. Câteva medii posibile de împărtăşire a acestor atribute sunt casa, instituţiile religioase, şcolile sau programele desfăşurate după terminarea orelor de clasă. Casa şi, într-o măsură mai mică, bisericile, sinagogile şi moscheile reprezintă locurile ideale în care se

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

învaţă valorile şi se dezvoltă trăsăturile de caracter necesare pentru a fi un adolescent competent. Este esenţial ca aceste atribute să fie comunicate în contexte în care tinerii sunt expuşi în mod continuu la contactul cu persoane influente din punct de vedere social. În cazul copiilor, probabil că aceste persoane sunt părinţii. Din nefericire, prea mulţi părinţi au încetat să mai joace un astfel de rol din cauza lipsei de timp, a faptului că ei înşişi nu au aceste calităţi sau din alte motive asemănătoare. Ca urmare, responsabilitatea a căzut pe umerii altor adulţi, cum ar fi profesorii, antrenorii şi liderii religioşi sau din comunitatea de apartenenţă. Unii adulţi şi-au asumat foarte eficient acest rol, dar alţii nu. Chiar şi atunci când adulţii non-parentali vor să servească drept modele, este posibil ca ei să nu aibă timpul sau abilităţile necesare ori adolescentul să nu fie receptiv. Receptivitatea unui adolescent descreşte odată cu vârsta, pe măsură ce persoanele de aceeaşi vârstă devin principala sursă de influenţă (Danish, 2000).

Unele organizaţii consideră că şcolile au un rol important, în acest tip de educaţie, pentru dezvoltarea pozitivă a tinerilor. Noi nu suntem de acord cu un asemenea punct de vedere, în special pentru că există presiuni foarte mari asupra profesorilor în ceea ce priveşte timpul şi deciziile şcolilor legate de activităţile extracurriculare. Şcolile au devenit din ce în ce mai concentrate să-i înveţe pe elevi scrisul, cititul şi socotitul şi să creeze „o cultură generală de bază" (Hirsch, 1988, p. xi). În ciuda celor mai elaborate eforturi depuse de organizaţii – cum ar fi Character Education Partnership (CEP) şi Collaborative for Academic, Social and Emotional Learning (CASEL) – de a forma trăsături de caracter şi valori, atunci când accentul se pune pe a avea elevi buni, care să treacă testele de cunoştinţe de bază pentru a absolvi şi când aceleaşi rezultate stabilesc dacă şcoala respectivă rămâne acreditată sau nu, respectiv finanţată, iar profesorii îşi păstrează locurile de muncă, preocupările privind dezvoltarea tinerilor, indiferent cum este definit acest concept, sunt minimizate (Danish, 2000). Mai mult, activităţile extracurriculare, cum ar fi sporturile desfăşurate în spaţii acoperite, şi-au pierdut din importanţă în cadrul şcolilor, fiind înlocuite de competiţiile între şcoli. Prin urmare, de multe ori, mediul şcolar nu este un loc esenţial pentru formarea de trăsături de caracter sau pentru transmiterea de valori ; totuşi, programele bazate pe dezvoltarea de abilităţi, cum ar fi cele necesare pentru a face faţă încercărilor vieţii, s-ar putea să fie încă desfăşurate în anumite unităţi de învăţământ, dacă administraţia furnizează oportunităţile necesare.

Având în vedere faptul că şcolile au decis că activităţi ca sportul şi artele sunt neimportante şi nu se mai predau, locurile din afara şcolii au devenit mediul cel mai la îndemână pentru formarea unor atribute, cum ar fi trăsăturile de caracter, necesare de-a lungul vieţii. Din fericire, după încheierea orelor ar putea fi momentul ideal pentru formarea unor astfel de abilităţi, destinate să stimuleze dezvoltarea adolescenţilor (Danish şi Gullotta, 2000).

Totuşi, nimeni nu ar trebui să subestimeze provocarea pe care o reprezintă implementarea unor astfel de programe după terminarea orelor de şcoală. Locurile evidente pentru desfăşurarea lor sunt cluburile/cercurile destinate adolescenţilor, cum ar fi Boys and Girls Clubs, 4-H Clubs şi YM/YWCA-urile. Din păcate, există temeri în ceea ce priveşte capacitatea acestor organizaţii destinate adolescenţilor de a deveni locuri în care să se implementeze astfel de programe.

Rapoarte neoficiale legate de beneficiarii serviciilor oferite de programele aplicate după terminarea orelor în cadrul organizaţiilor destinate tinerilor sugerează că aproximativ o treime dintre copiii şi adolescenţii înscrişi nu beneficiază de ele, cei mai mulţi dintre cei dezavantajaţi fiind selectaţi în funcţie de culoarea pielii sau de cartierul în care locuiesc. Mai mult, pe măsură ce tinerii înaintează în vârstă, scade numărul de oportunităţi care pot avea un impact maxim.

Lipsa de participare la astfel de activităţi din partea tinerilor dezavantajaţi din cartierele sărace este legată de taxe, precum şi de echipamentele şi/sau uniformele necesare. Taxele variază de la o organizaţie la alta şi de la o filială la alta. Imposibilitatea de a le plăti forţează aceste organizaţii să strângă fonduri din alte părţi pentru a oferi aceleaşi servicii şi tinerilor care nu pot plăti. Dacă există mai mulţi copii din aceeaşi familie, atunci problema se complică. Familiile evită să sacrifice un copil în favoarea celuilalt, astfel încât, de cele mai multe ori, nici unul nu va participa la program. Lipsa mijloacelor de transport sau la un preţ rezonabil şi problemele legate de siguranţă reprezintă alte probleme.

O altă provocare este legată de lipsa unor programe pentru fete. Există mai puţine fonduri destinate programelor dedicate fetelor, lucru valabil pentru toate fetele, dar în special pentru cele de culoare, cu precădere în oraşe. Boys and Girls Clubs oferă mai puţine servicii fetelor şi, în anumite organizaţii, în care există servicii dedicate fetelor, procentul tinerelor de culoare este mic.

Lipsa de oportunităţi în ceea ce priveşte fetele a devenit critică deoarece a apărut o nouă temere legată de angajarea acestora în comportamente negative, considerate anterior ca fiind mai degrabă de domeniul băieţilor. Este nevoie în special de programe destinate victimelor abuzului fizic şi sexual. Altă categorie care beneficiază de servicii de slabă calitate sau chiar deloc este reprezentată de adolescenţii imigranţi şi de cei cu dizabilităţi.

Deşi aparent se doreşte deservirea cât mai multor tineri în astfel de organizaţii, capacitatea lor de a se extinde este limitată. În prezent, nu există nici un consens în ceea ce priveşte necesitatea de a-i ajuta pe toţi copiii sau tinerii. Extinderea serviciilor presupune mai multe resurse : mai mulţi angajaţi, instruirea personalului, îmbunătăţirea facilităţilor, asigurare şi asistenţă tehnică (Edmundson, 2000).

Rolul voluntarilor aduce provocări suplimentare. Voluntarii sunt percepuţi în maniere diferite de către organizaţiile dedicate adolescenţilor. Sunt necesari, dar implică eforturi de recrutare, instruire şi susţinere, ceea ce solicită foarte mult capacitatea şi resursele organizaţiei şi ale personalului angajat în cadrul acesteia. În cazul unor organizaţii, mai ales al acelora din marile oraşe, este esenţial ca ele să-şi extindă paleta serviciilor ; în cazul altora, posibilitatea de a-şi aduce la un nivel profesional mai înalt actualii angajaţi este un aspect mult mai important. Chiar şi atunci când numărul de voluntari este suficient, de multe ori instruirea lor este inadecvată.

Ceea ce este evident este faptul că, dacă organizaţiile dedicate adolescenţilor se decid să preia aspectele neabordate de şcoală – ca urmare a faptului că s-a decis scăderea accentului pus pe programele care învaţă elevii cum să trăiască şi concentrarea atenţiei exclusiv pe ceea ce trebuie să ştie elevii –, atunci este nevoie de un suport financiar mai mare şi de resurse suplimentare.

Potenţialul sportului ca activitate de dezvoltare pozitivă a tinerilor

Impactul sportului în societatea noastră este extrem de mare. Cultura americană îi conferă o valoare deosebită, fiind o sursă de distracţie majoră atât pentru tineri, cât şi pentru bătrâni. Numai familia, şcoala şi televiziunea ocupă mai mult din timpul copiilor decât sportul (Institute for Social Research, 1985). Ewing, Seefeldt şi Brown (1996) au estimat că aproximativ 48.374.000 de copii şi adolescenţi cu vârste cuprinse între 5 şi 17 ani practică diverse sporturi în Statele Unite. 22.000.000 sau 45% dintre tineri sunt înscrişi în organizaţii sportive, cum ar fi Little League Baseball şi Pop Warner Football. Aproape 2,5 milioane sau 5% plătesc ca să participe la activităţi sportive, cum ar fi înotul sau patinajul; 14,5 milioane sau 30% participă la programe sportive recreative; 451.000 participă la sporturi desfăşurate în spaţii acoperite, pe perioada şcolii primare, a gimnaziului şi a liceului; 12% din totalul adolescenţilor participă la concursurile între şcoli. Însă cea mai mare parte a adolescenţilor participă la programe sportive care nu sunt iniţiate de şcoală. Prin urmare, dacă dorim să intrăm în legătură cu adolescenţii, trebuie să luăm în considerare stabilirea contactului cu ei în locurile în care sunt şi vor să fie – şi anume acolo unde sunt implicaţi în activităţi fizice şi sport (Danish, 2000; Hodge şi Danish, 1999). Rezumând, sportul este un fenomen cultural care se extinde la toate nivelele societăţii.

Practicarea sportului poate fi un factor semnificativ în dezvoltarea identităţii, a stimei de sine şi a competenţelor la adolescenţi (Danish, Petitpas şi Hale, 1990; Fejgin, 1994; Fox, 1992; Kleiger şi Kirshnit, 1991; Zaharopoulos şi Hodge, 1991). Kleiber şi colaboratorii săi (Kleiber şi Kirshnit, 1991; Kleiber şi Roberts, 1981) au observat că sportul este un forum, un test structurat pentru învăţarea de abilităţi asociate cu valori de caracter cum ar fi responsabilitatea, conformismul, perseverenţa, asumarea de riscuri, curajul şi autocontrolul. Mai mult, deoarece sportul este atât de important pentru tineri, locul în care se desfăşoară reprezintă un mediu în care ei petrec un anumit timp în mod voluntar. Sigur, nu întotdeauna este adevărat atunci când ne petrecem timpul în cadrul şcolii, fiind bine ştiut faptul că învăţăm mai bine atunci când ne aflăm acolo unde ne dorim să fim.

În ciuda afirmaţiilor multor educatori şi cercetători că participarea la activităţile sportive facilitează dezvoltarea pozitivă a adolescenţilor, sportul nu este ceva magic. Simpla prezenţă pe terenul de joc sau în curtea şcolii nu contribuie la dezvoltare (Hodge şi Danish, 1999). Experienţa practicării sportului este cea care facilitează dezvoltarea adolescentului. Cercetătorii care au studiat efectele participării la activităţi sportive şi implicarea în activităţi desfăşurate în timpul liber au identificat atât efecte pozitive, cât şi efecte negative (Mahoney şi Stattin, 2000; Strean şi Garcia Bengoechea, 2001). Mahoney şi Stattin (2000) au constatat că structura şi contextul în care se desfăşoară activitatea sunt importante în a determina dacă participarea la activităţi sportive sau de timp liber duce la rezultate pozitive sau negative. Strean şi Garcia Bengoechea (2001) au descoperit că experienţa individuală a practicării sportului şi a activităţilor fizice este cea care determină dacă această participare este percepută ca fiind pozitivă sau negativă.

Prin urmare, putem spune că nu simpla participare la activitățile sportive este cea care determină o dezvoltare pozitivă. Experiența individuală a practicării sportului poate reprezenta factorul critic.

Experiența unei persoane în practicarea de activități sportive poate cuprinde anumiți factori și poate fi definită diferit de indivizi diferiți. Din punctul de vedere al obiectivului acestui capitol, vom considera că termenul „experiență" include aspecte cum ar fi dezvoltarea, prin sport, a unor abilități de viață, transferabilitatea abilităților formate, relațiile pozitive dintre antrenor și sportivi și interacțiunile pozitive cu colegii de echipă.

Diverse abilități de viață pot fi învățate prin participarea la activități sportive. Ele pot include stabilirea de obiective, comunicarea eficientă, rezolvarea de probleme, gestionarea unui conflict, managementul emoțiilor, furnizarea și primirea de feedback, acceptarea interdependenței, aprecierea diferențelor și managementul timpului și al stresului (Danish *et al.*, în curs de apariție, b). Aceste abilități pot servi atât dezvoltării fizice, cât și celei personale. Capacitatea de transferare a abilităților dinspre sport către alte domenii este probabil cel mai important aspect în facilitarea dezvoltării adolescenților.

În afara experienței de dezvoltare a diverselor abilități, adolescenții care fac sport au în același timp posibilitatea de a interacționa cu antrenorii și colegii de echipă. Cercetările au arătat că tipul de leadership și de relaționare al antrenorului reprezintă un factor determinant în experiența sportivă a tinerilor (Smith și Smoll, 1996). În domeniul sportiv, antrenorului îi revine responsabilitatea creării condițiilor de cultivare a dezvoltării pozitive. În crearea unui mediu de învățare pozitiv nu este nimic mai important decât conștientizarea de către antrenor a impactului pe care îl are asupra adolescenților implicați.

Interacțiunea cu colegii de echipă va afecta și dezvoltarea adolescentului, deoarece ei înlocuiesc părinții drept cea mai importantă sursă de influență în timpul perioadei de dezvoltare. Datorită naturii sporturilor, în special a celor de echipă, ce pun accentul pe lucrul cu ceilalți și pe stilul de conducere, adolescenții au posibilitatea să interacționeze și să construiască relații cu colegii.

Totuși, oferirea unor asemenea ocazii de către activitățile sportive depinde foarte mult de structura și de contextul în care are loc experiența sportivă. Mahoney și Stattin (2000) au concluzionat că activitățile de tineret care previn comportamentele ce prejudiciază starea de sănătate (de exemplu, o diminuare a comportamentului antisocial) sunt mai structurate comparativ cu activitățile care pot duce la rezultate negative în adolescență. Și alte cercetări au scos în evidență importanța existenței unei structuri în activitățile la care participă adolescenții (Brown, 1988 ; Osgood *et al.*, 1996). Cercetarea condusă de Mahoney și Stattin (2000) a evidențiat și alți factori esențiali, inclusiv importanța dezvoltării abilităților complexe, existența unor programe care să necesite o participare regulată, existența regulilor, a supravegherii din partea unui adult și furnizarea de feedback. Cercetarea a identificat și alte aspecte importante, în afara existenței unei structuri : conectarea participanților cu colegi de echipă și adulți competenți (Csikszentmihalyi, Rathunde și Whalen, 1993 ; Fletcher, Elder și Mekos, 1996), crearea de noi competențe la participanți pornind de la cele existente și de la interesele acestora (Csikszentmihalyi, 1990 ; Jones și Offord, 1989 ; Mahoney, 2000) și crearea de situații în care adolescenții se simt competenți și acceptați (Eder, 1985 ; Eder și Parker, 1987 ; Kinney, 1993).

Pe măsură ce adolescentului îi crește nivelul unei abilități, atunci și activitatea de dezvoltare a ei trebuie să devină mai complexă. Sportul este un exemplu de activitate care poate furniza elementele de îmbunătăţire a dezvoltării. În următoarea secţiune vom vorbi despre cum poate fi concepută activitatea sportivă pentru a stimula dezvoltarea pozitivă a adolescenţilor.

Conceperea de programe sportive pentru dezvoltarea adolescentului

Consideraţii generale

În secţiunea anterioară am subliniat importanţa dezvoltării unor activităţi organizate astfel încât să se sporească beneficiile participării la aceste activităţi. Principalul beneficiu este atingerea obiectivelor personale şi satisfacţia derivată din aceasta (Danish *et al.*, 1993). Atingerea cu succes şi în mod satisfăcător a unui obiectiv este privită ca un mediator puternic al dezvoltării psihosociale. Unul dintre avantajele folosirii exemplelor sportive pentru a sublinia importanţa atingerii obiectivelor este legat de faptul că obiectivele în sport sunt de obicei tangibile, cu termene-limită scurte şi uşor de măsurat. Acest fapt îi oferă adolescentului o ocazie mai bună de a-şi da seama de valoarea stabilirii de obiective şi de a avea succes în stabilirea şi atingerea acestora. Obiectivele legate de stilul de viaţă, cum ar fi dezvoltarea unor obiceiuri alimentare bune, evitarea consumului de alcool şi a fumatului sau dezvoltarea de abilităţi academice şi de muncă, sunt frecvent mai greu de atins şi mai puţin clare. În plus, deoarece obiectivele legate de stilul de viaţă necesită în mod obişnuit perioade mai lungi de timp pentru a le realiza, adolescenţii tind să piardă din vedere obiectivul propriu şi eşuează în aprecierea la maximă valoare a beneficiului rezultat din stabilirea de obiective şi dezvoltarea – consecutivă atingerii acestora – a unor abilităţi de viaţă necesare.

Deşi nu ar trebui să le interzicem tinerilor să viseze, iar mulţi dintre ei visează să ajungă sportivi profesionişti, trebuie să admitem că din milioanele de persoane care practică un sport doar un mic procent ajung în final sportivi de elită şi/sau să facă o carieră în sport. Prin urmare, este imperativ ca adolescentul să înţeleagă că sportul îi oferă oportunitatea de a-şi defini mai bine identitatea, de a-şi descoperi alte abilităţi şi interese şi, cel mai important, de a aplica unele dintre valoroasele principii învăţate la activităţile sportive în alte sectoare ale vieţii lor. Dacă practicanţii unui sport se centrează doar pe visele şi obiectivele sportive, consecinţele pot fi negative. Implicarea excesivă în sport în adolescenţă poate duce la probleme legate de supraantrenare, cum ar fi expunerea la accidente. Deoarece tinerii încep să se implice în astfel de activităţi din ce în ce mai devreme, câteodată apare şi surmenajul, mai ales când părinţii şi antrenorii îi solicită să exerseze tot mai mult. O implicare puternică în sporturi poate duce, în special în cazul băieţilor, la evitarea învăţării şi a altor abilităţi sau a participării la alte activităţi şi, ca urmare, vor căuta securitatea în loc să încerce să-şi găsească propria identitate (Petitpas şi Champagne, 1988). În final, deoarece sportul are o natură competitivă inerentă, activităţile sportive tind să întărească orientarea către obiectivele legate de propriul sine mai mult decât către cele orientate spre sarcini. Cercetătorii au concluzionat că cea de-a doua orientare este cea mai adaptativă din punctul de vedere al dezvoltării psihosociale (Roberts, 1993). Dacă sportul este o forţă pozitivă pentru dezvoltare, el trebuie să faciliteze atingerea atât a obiectivelor orientate către sine, cât şi a obiectivelor orientate către sarcini. Acest echilibru este de cele mai multe ori dificil de atins, întrucât sportul se concentrează preponderent pe victorie şi pe criterii de comparare socială, ceea ce este valabil în special în cazul băieţilor. Într-adevăr, s-a sugerat că sportul este contextul social în care băieţii folosesc procesele de comparare socială pentru a-şi stabili propriul statut în raport cu colegii de echipă, precum şi propria stimă de sine (Veroff, 1969).

Pe de altă parte, când rezultatul sportului este structurat către dezvoltarea psihosocială, este mult mai probabil ca obiectivele stabilite de baronul De Coubertin, fondatorul Jocurilor Olimpice moderne, să fie atinse. În descrierea scopurilor principale ale participanţilor, el a afirmat :

> Sportul sădeşte în trup seminţele calităţilor fizio-psihologice, cum ar fi calmul, încrederea, hotărârea. Aceste calităţi pot rămâne localizate în jurul exerciţiilor care au determinat apariţia lor, ceea ce se întâmplă adesea, chiar de cele mai multe ori. Câţi ciclişti de primă mărime, odată ce se dau jos de pe bicicletă, nu sunt ezitanţi la fiecare răscruce a existenţei lor, câţi înotători atât de curajoşi în apă, dar înspăimântaţi în faţa valurilor existenţei, câţi luptători de scrimă care nu pot aplica în bătăliile vieţii tehnicile rapide şi atât de perfecţionate de-a lungul concursurilor ! Sarcina educatorului este să facă sămânţa să încolţească în organism, să o transpună dintr-o circumstanţă particulară la o paletă largă de circumstanţe, de la o categorie specială de activităţi la toate acţiunile individuale (1918).

Una este să ştii obiectivele unui program sportiv proiectat să stimuleze dezvoltarea adolescentului şi cu totul altceva să ştii cum să implementezi acel program. Trei factori care trebuie avuţi în vedere sunt desfăşurarea şi implementarea unui program de dezvoltare după terminarea orelor, problematicile legate de un program de leadership şi modul în care se formează abilităţile ce pot fi transferate din domeniul sportiv în alte sectoare ale vieţii.

Problemele de leadership

Deşi activitatea sportivă se poate desfăşura într-un mediu structurat, ea poate varia la nivelul altor aspecte, cum ar fi rezultatul aşteptat, timpul şi calitatea supravegherii realizate de adulţi. Scopurile practicării unor sporturi în cazul oricărui adolescent sunt în general determinate de antrenor, de adulţii care supervizează respectiva activitate sportivă şi de către părinţi. Gould (2001) delimitează trei viziuni ale antrenorilor şi ale celorlalţi adulţi asupra rezultatului practicării unui sport, şi anume : câştigarea unei competiţii, formarea de sportivi mai performanţi sau a unor oameni mai buni prin intermediul sportului.

În bine-cunoscuta serie de studii asupra comportamentului antrenorilor, Smith şi Smoll (1996) au evaluat eficienţa câtorva stiluri de antrenare la sportivii tineri, concluzionând că, atunci când antrenorii erau instruiţi să răsplătească performanţa participanţilor rapid şi frecvent, să le răsplătească efortul, dar şi rezultatul şi să aibă aşteptări realiste, în concordanţă cu vârsta şi talentul sportivilor, aceştia se dezvoltau foarte rapid, le plăcea mai mult să practice sportul respectiv, îşi doreau mai mult să joace, considerau că

BCU Cluj / Central University Library Cluj

antrenorul este mai bine informat şi un profesor mai bun şi le plăcea şi echipa mai mult. O asemenea orientare nu înseamnă că victoria şi competiţia nu sunt importante. Competiţia este un aspect-cheie care diferenţiază sportul de multe alte activităţi. Este o „situaţie în care compararea între performanţele indivizilor este realizată folosind anumite standarde de excelenţă, în prezenţa altora care cunosc aceste criterii (standarde)... şi care pot evalua procesul de comparare" (Martens, 1975, p. 74). Este foarte important să subliniem faptul că, în definirea competiţiei, comparaţia nu se face între performanţele indivizilor. Standardul competiţiei este dat de performanţa actuală sau aşteptată a participanţilor.

În concluzie, ceea ce face sportul o activitate plăcută pentru adolescenţi este faptul că antrenorul demonstrează abilităţi fizice, sociale şi de viaţă, le creşte nivelul de competenţă, stabileşte cu ei o relaţie de încredere, afectuoasă şi facilitează interacţiunea pozitivă cu alţi adolescenţi. Identificarea lucrurilor pe care un antrenor „ar trebui" să le facă pentru a transforma experienţa sportivă într-una pozitivă şi ceea ce este el instruit şi poate să facă sunt două lucruri total diferite. Gould, Damarjian şi Medbery (1999) au realizat un studiu pentru a afla de ce informaţiile privind abilităţile mentale nu erau predate jucătorilor de tenis juniori. Concluzia lor a fost că antrenorii nu se simţeau confortabil în a preda această informaţie. Este foarte probabil că mulţi dintre ei nici nu aveau o astfel de abilitate. În schimb, atenţia lor era concentrată pe dezvoltarea capacităţilor fizice şi pe accentuarea importanţei câştigării competiţiei. Prin urmare, antrenorii se concentrau asupra sportului în sine, nu asupra adolescentului.

Pregătirea antrenorilor pentru acest nou rol nu va fi uşoară. Pregătirea lor educaţională, dacă au fost instruiţi, iar mulţi dintre ei nu au fost, s-a centrat mai mult pe dezvoltarea de abilităţi decât pe dezvoltarea individului. Dacă practică instruirea într-un mediu competitiv, s-ar putea să se concentreze numai pe câştigarea competiţiei sportive (dacă se concentrează şi pe asta). Numărul de persoane disponibile pentru activităţile de după terminarea orelor şi programele destinate tinerilor sunt dureros de inadecvate nevoilor, angajaţii sunt plătiţi prost şi sunt puţin sau deloc instruiţi. Prin urmare, mulţi dintre antrenorii adolescenţilor, în special în cazul programelor de la sfârşitul orelor, sunt părinţi care se oferă să fie antrenori. În timp ce părinţii din cartierele mai bogate sunt mai dornici să se ofere voluntari, în cartierele mai sărace, recrutarea şi menţinerea voluntarilor este atât de dificilă, încât mulţi adolescenţi sunt fie neimplicaţi, fie implicaţi foarte puţin în astfel de programe, iar calitatea este mult mai slabă (Edmundson şi Dithmer, 1997 ; Reid şi Tremblay, 1994).

Pentru a dezvolta programe calitative trebuie înfiinţate programe de educare a antrenorilor dedicate personalului angajat şi voluntarilor. Ele trebuie să aibă măcar câteva dintre următoarele caracteristici :

1. Să fie modulare : să aibă componente multiple construite din module ce pot fi predate atât independent, cât şi în grup.
2. Să fie flexibile : aplicabile unei majorităţi de sporturi şi de activităţi desfăşurate în timpul liber, astfel încât să fie adaptate oricărei audienţe. Ar trebui să existe un nucleu comun, precum şi componente diferite, adecvate diverselor activităţi, cum ar fi sportul sau artele.
3. Să fie eficiente din punctul de vedere al costurilor şi al timpului : să fie sensibile la presiunile legate de timp, astfel încât instruirea să fie percepută ca un proces de învăţare în timp.

4. Materialele programului şi cele de instruire să fie disponibile în formate multiple (manuale, cărţi practice, rezumate, înregistrări video etc.), pentru a menţine un nivel înalt al interesului.
5. Să fie în concordanţă unele cu altele: să aibă un punct de vedere şi o filosofie comune, evidente în cazul elementelor importante ale programului.
6. Să poată fi predate şi învăţate de persoane diferite, în momente diferite şi în locuri diferite, pentru a facilita asimilarea programului de către comunitate.
7. Să fie transportabile, uşor de reprodus şi suficient de robuste pentru a facilita asimilarea de către comunitate şi să fie aplicabile în diverse contexte, cu diverse nivele de resurse.
8. Să poată fi evaluate: să conţină multiple nivele de apreciere şi evaluare, multe dintre ele putând fi incluse în etapa de implementare propriu-zisă a programului (Danish, 2000).

Rezolvarea problemelor de leadership va necesita o implicare serioasă din punct de vedere financiar şi al timpului. Trei probleme trebuie rezolvate. În primul rând, trebuie să fim dornici să sacrificăm timp şi resurse pentru a mări numărul liderilor adulţi. Având în vedere că şcolile nu mai reprezintă contextul ideal de asumare a responsabilităţilor pentru a fi un exemplu despre ceea ce înseamnă un lider, rezultă că această nevoie a crescut. În al doilea rând, trebuie să delimităm factorii care ne împiedică să ne implicăm în această sarcină. În al treilea rând, trebuie să decidem care sunt paşii ce trebuie parcurşi pentru a remedia situaţia.

Cea de-a doua problemă legată de leadership priveşte părinţii. Ultimele rapoarte despre părinţii care se luptă cu oficialii, cu antrenorii, cu alţi părinţi şi chiar cu adolescenţii participanţi sunt uimitoare. Antrenorii şi alţi membri ai personalului vor să se întâlnească, în general, cu părinţii înainte de a începe sezonul, pentru a le explica filosofia echipei şi a ligii, astfel încât părinţii să ştie la ce să se aştepte şi să li se ofere posibilitatea să-şi retragă copiii din program dacă expectanţele lor nu se suprapun cu cele ale antrenorului sau ale ligii. Părinţii trebuie însă să accepte faptul că, pentru a se obţine un maximum de eficienţă, trebuie să susţină echipa, nu să acţioneze ca factor de distragere.

Totuşi, nu toţi părinţii sunt implicaţi în activităţile fiilor şi fiicelor lor. Locul părinţilor în programele desfăşurate după terminarea orelor, derulate de organizaţii dedicate adolescenţilor, este confuz. Uneori, programele servesc ca substitut pentru părinţi. În unele familii, părinţii au nevoie de o parte din suportul care este furnizat copiilor lor. Deoarece lucrează, nu sunt disponibili şi deci nu se poate conta pe ei, multe programe dedicate tinerilor nu au în mod automat programe dedicate părinţilor sau unei rude care vrea să se implice, iar organizatorii nici nu se aşteaptă să fie sprijiniţi în desfăşurarea unor astfel de programe. Având în vedere numărul mare de provocări în dezvoltarea adolescenţilor, implicarea părinţilor, a celor care îi au în îngrijire şi a „tutorilor", atunci când este posibil şi recomandabil, reprezintă o modalitate importantă de a stimula dezvoltarea adolescenţilor şi, în acelaşi timp, de a stimula dezvoltarea competenţelor parentale şi de a oferi afecţiune. Din păcate, puţine programe au resursele necesare pentru a dezvolta şi susţine o astfel de structură.

Formarea unor lideri eficienţi este doar una dintre problemele cu care ne confruntăm. Cum să implementăm programe care să ducă la formarea de abilităţi de viaţă şi sportive este un alt aspect dificil.

Dificultăţi în implementarea programului

Dacă programul sportiv este proiectat astfel încât să-i ajute pe adolescenţi să-şi dezvolte atât abilităţile sportive, cât şi cele de viaţă, ceea ce este învăţat în domeniul sportiv trebuie să poată fi transferat şi în alte contexte, care nu ţin de sport. Există mai multe strategii care pot facilita acest transfer. Ele includ :

- proiectarea unor condiţii care să faciliteze transferul la începutul activităţii ;
- crearea de similarităţi între mediul de activitate şi mediul în care va avea loc transferul de noi abilităţi ;
- crearea de oportunităţi care să permită exersarea acestui transfer în timpul unei activităţi ;
- crearea de oportunităţi de reflectare asupra experienţelor avute ;
- implicarea colegilor de echipă care au încheiat cu succes activitatea ;
- implicarea unor persoane semnificative în procesul de învăţare ;
- furnizarea unor experienţe ulterioare care să întărească experienţa (Gass, 1985).

În cazul programelor sportive care au ca scop formarea abilităţilor de viaţă, similarităţile existente între învăţarea unui sport şi formarea unor abilităţi de viaţă furnizează un avantaj imediat. Ambele seturi de competenţe trebuie predate, şi nu „furate". Simpla practicare a unui sport nu este suficientă. Nici o minge şi nici un teren de fotbal nu va conduce la formarea de competenţe necesare vieţii sau care să implice vreun aspect al dezvoltării pozitive. Combinarea participării la activităţi sportive cu prelegeri despre pericolele pe care le presupun consumul de alcool şi de droguri, gestionarea stărilor de furie şi înscrierea în şcoli înfiinţate de sportivi cunoscuţi sunt de asemenea inadecvate. În primul rând, a li se spune ce să nu facă este ceva obişnuit în cazul adolescenţilor şi, deşi persoana care transmite acel mesaj s-ar putea să fie importantă pentru ei, de multe ori mesajul în sine poate să aibă un impact limitat. Dacă se doreşte să aibă un efect maxim, trebuie să se concentreze asupra aspectelor ce au ajutat persoana care furnizează mesajul să aibă succes, atât pe terenul de sport, cât şi în afara lui – de exemplu, puterea de caracter, voinţa neînduplecată şi dorinţa de a avea succes indiferent de obstacolele şi dificultăţile apărute în cale. Acestea sunt câteva dintre competenţele de viaţă care îi pot ajuta pe adolescenţi să aibă succes mai târziu. Când această latură a sportivilor este evidenţiată, adolescenţii pot aprecia cu adevărat succesele lor şi învaţă ce pot să facă mai târziu.

În al doilea rând, poate chiar mai important, este necesar să nu uităm că adolescenţii sunt foarte activi. Experienţa lor de viaţă sugerează că învaţă cel mai bine făcând decât vorbind. Dacă este adevărat că indivizii îşi amintesc doar 10% din ceea ce aud, în cazul adolescenţilor este posibil ca acest procent să fie mai mic. Un proverb chinezesc descrie cel mai bine procesul ideal de învăţare : ascult şi uit, văd şi îmi amintesc, fac şi înţeleg.

De fapt, formarea de abilităţi de viaţă este similară cu formarea oricărei alte competenţe. Procesul de bază pentru predarea unei abilităţi este următorul : denumirea ei ; descrierea şi furnizarea unei raţiuni a utilizării ei ; demonstrarea utilizării corecte şi incorecte a competenţei respective, astfel încât să poată fi observată ; oferirea de oportunităţi de practicare intensă, supravegheată a abilităţii, cu asigurarea permanentă a feedbackului.

Când are loc procesul de integrare între abilităţile sportive şi cele de viaţă, există aspecte cărora ar trebui să li se acorde o atenţie specială. În general, este benefică crearea de ocazii permanente de transfer între cele două, totuşi, dacă scopul programului este să promoveze transferul unui context către altul, este necesară o anumită separare a activităţilor.

După încercări şi erori, am constatat că, dacă formarea de abilităţi de viaţă se făcea în contexte prea diferite faţă de cele în care se formau abilităţile sportive, competenţele de viaţă erau pur şi simplu ignorate sau uitate cu uşurinţă. Dacă instruirea pentru formarea de competenţe de viaţă era integrată complet în instruirea sportivă, tinerilor le era greu să înţeleagă cum competenţa de viaţă putea fi utilizată în afara activităţilor sportive. Ca rezultat al acestor experienţe, am dezvoltat următorul proiect instituţional. Mai întâi predăm conceptul general al competenţei, apoi, ca parte a procesului de instruire, punem accentul asupra faptului că sportivii de succes au trebuit să se perfecţioneze atât „de la gât în jos" (formarea abilităţilor fizice), cât şi „de la gât în sus" (formarea abilităţilor mentale). În continuare, explicăm şi oferim exemple prin intermediul diverselor activităţi pentru a demonstra cum ambele tipuri de competenţe, fizice şi mentale, pot fi practicate şi îmbunătăţite în contextele sportive şi cum abilităţile mentale pot fi exersate şi îmbunătăţite în contextele non-sportive. Ulterior se creează oportunităţi pentru aplicarea şi exersarea abilităţilor pe terenul de sport. De asemenea, îi punem pe participanţi să utilizeze abilităţile respective şi în alte domenii ale vieţii şi îi ajutăm să dezvolte un plan de practicare a lor în respectivele arii. În final, le cerem participanţilor să ne povestească despre succesele şi eşecurile în aplicarea competenţelor respective în ambele contexte, atât în timpul sesiunii respective de învăţare, cât şi în următoarea sesiune.

Exemple de programe sportive proiectate pentru formarea competenţelor de viaţă

Programele SUPER (Sports United to Promote Education and Recreation) (Danish *et al.*, în curs de apariţie, a) sunt exemple de programe care duc la formarea atât de competenţe sportive, cât şi de competenţe de viaţă. SUPER reprezintă o serie de sporturi care duc şi la formarea de competenţe de viaţă, ce sunt predate în baze sportive şi formează fundamentul unui program. Sesiunile implică trei seturi de activităţi : învăţarea unor abilităţi sportive privitoare la un anumit sport ; învăţarea unor competenţe de viaţă care au legătură cu sportul în general şi a modului în care aceste competenţe sunt aplicabile şi în afara sportului ; practicarea sportului respectiv. Seturile de abilităţi sunt adaptate astfel încât să se potrivească unui anumit tip de sport şi unei anumite perioade. Fiecare dintre aceste activităţi durează între 20 şi 45 de minute.

Un exemplu de program SUPER a fost aplicat în cadrul baschetului. O echipă de baschet mixtă, din prima divizie a NCAA, a fost instruită să predea acest tip de program elevilor din clasele V-VIII. Programul s-a derulat timp de 12 săptămâni, după orele de şcoală, o dată pe săptămână. Elevii erau organizaţi în echipe de câte 10, având doi liceeni drept antrenori. În timpul partidelor de 90 de minute erau trei secţiuni : fundamentele baschetului, jocul de baschet şi predarea de abilităţi de viaţă. Câteva dintre competenţele de viaţă predate se refereau la : cum să viseze, cum să transforme aceste vise în obiective posibil de atins, cum să dezvolte planuri care să-i ducă la atingerea obiectivelor, cum să depăşească obstacolele ce apăreau pe parcurs, cum să dezvolte un suport social, managementul emoţiilor şi învăţarea unui stil pozitiv de autoadresare. Toate aceste abilităţi erau aplicabile dincolo de domeniul sportiv.

Antrenorii liceeni fuseseră instruiţi şi cum să folosească sistemul de observare sportiv (SOS). SOS presupune concentrarea atenţiei asupra modului în care adolescenţii se implică în activităţi, şi nu doar măsurarea performanţei acestora. Înţelegerea modului „cum" furnizează informaţii despre competenţele mentale ale participanţilor pentru a se descurca în procesul de antrenare/predare, fiind foarte probabil să fie un bun indicator al manierei în care ei vor răspunde şi la alte forme de instrucţie, cum ar fi şcoala şi instruirea la locul de muncă. SOS este prezentat mai jos.

Sistemul de observaţie sportivă :

- Cât de atenţi sunt participanţii atunci când li se dau instrucţiuni sau asistă la demonstraţii practice ?
- Ce se întâmplă dacă nu pot executa o activitate la nivelul aşteptărilor pe care le au ?
- Pun întrebări atunci când nu înţeleg ceva sau aşteaptă să vorbească altcineva mai întâi ?
- Iniţiază conversaţii sau aşteaptă să fie abordaţi ?
- Cum reacţionează atunci când au o performanţă bună sau slabă ?
- Cum reacţionează când alţii au o performanţă bună sau slabă ?
- Cum reacţionează când cineva îi laudă sau îi critică ?
- Renunţă când nu fac ceva bine sau perseverează ?
- Sunt în competiţie sau cooperează cu colegii de echipă ?

Liderii liceeni ai programului SUPER au fost rugaţi să le vorbească membrilor echipelor lor despre ceea ce au observat. Fiecărui participant din clasele V-VIII i s-a dat la sfârşitul programului o „agendă de competenţe de viaţă" care cuprindea şi un feedback către participanţi legat de „cum" şi „cât" de bine s-au descurcat.

Hodge, Heke şi McCarroll (2000) au folosit modelul SUPER pentru a dezvolta Rugby Advantage Program (RAP) în Noua Zeelandă, iar Danish *et al.* (Danish, în curs de apariţie ; Danish *et al.*, 2000) au extins modelul dezvoltând First Teen Life Skills Program.

Deşi programele de formare a competenţelor de viaţă descrise mai devreme au fost predate unor persoane care trăiau în ţara de a cărei cultură aparţineau, un program de dezvoltare de abilităţi de viaţă având la bază programul SUPER a fost implementat şi pe populaţia indigenă din Noua Zeelandă. Programul Hokowhitu (Heke, 2001) este unul de intervenţie în cazul consumului de droguri şi alcool, prin intermediul sportului, proiectat de populaţia maori din Noua Zeelandă pentru propriii exponenţi.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Concluzii

Dintotdeauna am ştiut că sportul este mai mult decât o activitate fizică. Platon spunea că „valoarea morală a exerciţiilor şi sportului depăşeşte cu mult valoarea lor fizică" (1920, p. 46). Papa Ioan Paul al II-lea a definit sportul drept „o valorizare totală a trupului, un spirit sănătos de competiţie, o educaţie în spiritul valorilor vieţii, bucuria de a trăi" (Anon., 2000). Când sportul atinge aceste obiective, reprezintă o modalitate ideală de a stimula dezvoltarea pozitivă a adolescenţilor. Din păcate, mult prea frecvent astfel de programe nu au succes în atingerea obiectivelor.

Pentru a le creşte rata de succes va trebui să facem faţă multor provocări. Mai întâi, să dezvoltăm competenţe în proiectarea educativă, în dezvoltarea şi evaluarea programului. În orice caz, trebuie să facem mai mult decât până acum. Trebuie să cuprindem mai mulţi adolescenţi în programe, dar pentru a putea oferi oportunităţi cât mai multor adolescenţi, va fi necesară recrutarea şi instruirea de noi antrenori şi reinstruirea celor vechi. Va fi nevoie de o extindere a capacităţii comunităţii de a oferi asemenea programe, încât ele să ajungă la cea mai mare – şi totuşi cea mai neexploatată, deşi foarte valoroasă – resursă, şi anume adolescenţii. Colegii sunt o resursă excelentă în predarea programelor de formare de competenţe de viaţă către cei mai tineri (Danish, 2000).

În final, trebuie să încurajăm organizaţiile care au programe sportive şi de activităţi fizice destinate adolescenţilor, desfăşurate atât în cadrul şcolilor, cât şi în afara acestora, să adopte astfel de programe. Sportul este o instituţie bine definită la nivel mondial, având reguli de comportament bine stabilite şi tradiţii. Multă lume, inclusiv organizaţii şi cercetătorii care fac studii despre adolescenţi, consideră că sportul contribuie deja la formarea competenţelor de viaţă şi de aceea este posibil să fie reticenţi la astfel de programe. Colaborarea cu organizaţiile naţionale, inclusiv cu organizaţiile sportive profesioniste, pentru a disemina eficient astfel de programe va fi necesară dacă vrem să creştem în mod semnificativ numărul adolescenţilor implicaţi în acestea.

Sportul poate fi un element esenţial în dezvoltarea personală atunci când programele sunt proiectate astfel încât să ofere experienţe de viaţă. Acest fapt este valabil mai ales atunci când adolescenţii sunt învăţaţi să intre în competiţie cu ei înşişi ; adică atunci când competiţia se centrează pe maximizarea propriului potenţial şi pe atingerea obiectivelor personale. Cu alte cuvinte, participarea la activităţi sportive are cele mai bune efecte atunci când atenţia se concentrează pe autocunoaştere, intrând în opoziţie cu dorinţa de a-şi dovedi abilităţile.

Lecturi-cheie

Bloom, M. (2000), „The uses of theory in primary prevention practice: Evolving thoughts on sports and after-school activities as influences of social competence", în S.J. Danish, T.P. Gullotta (eds.), *Developing Competent Youth and Strong Communities through After-School Programming*, CWLA Press, Washigton.

Dr. Bloom cercetează sporturi şi activităţi extraşcolare, precum şi eventualele avantaje şi dezavantaje ale acestora din perspectiva competenţei de dezvoltare. Este un scriitor incitant care îşi construieşte subiectul din punct de vedere teoretic, dar având şi o bună cunoaştere a literaturii de specialitate.

Csikszentmihalyi, M. (1990), *Flow : The Psychology of Optimal Experience*, Harper & Row, New York.

Această carte ajută cititorul să înţeleagă cum o sarcină capătă o motivaţie intrinsecă. Elementele esenţiale sunt: nevoia de echilibru între deprindere şi provocare, adâncirea completă în activitate, împletirea acţiunii şi vigilenţei, concentrarea totală asupra activităţii, simţ al controlului şi o senzaţie de mişcare fără efort. După cum se observă din aceste elemente, nu este un aspect cotidian şi nici o stare pe care cineva ar încerca să o atingă.

Danish, S.J., Gullotta, T.P. (eds.) (2000), *Developing Competent Youth and Strong Communities through After-School Programming*, CWLA Press, Washington.

Sunt descrise o diversitate de programe extraşcolare, suficient de detaliat, încât oricine să le poată aplica. Au fost făcute eforturi pentru a discuta câteva dintre componentele programelor care le conferă eficienţă.

Smith, F.L., Smoll, R.E. (1996), *Children and Youth in Sport : A Biopsychological Perspective*, Brown & Benchmark, Madison, WI.

Pornind de la cercetarea lor clasică din 1979 referitoare la antrenamentul tinerilor, autorii analizează dezvoltarea psihosocială a copiilor prin sport şi cum poate fi îmbogăţită experienţa tinerilor. Ei identifică cele mai bune practici de antrenament care dau rezultate.

Bibliografie

Anon (22 mai 2000), „Sport as seen by the Pope", *Sports Illustrated*, 94, p. 26.

Bloom, M. (2000), „The uses of theory in primary prevention practice: Evolving thoughts on sports and after-school activities as influences of social competence", în S.J. Danish, T.P. Gullotta (eds.), *Developing Competent Youth and Strong Communities through After-School Programming* (pp. 17-66), CWLA Press, Washington, DC.

Brown, B.B. (1988), „The vital agenda for research on extracurricular influences: A reply to Holland and Andre", *Review of Educational Research*, 58, pp. 107-111.

Carnegie Corporation of New York (1989), „Turning points: Preparing American youth for the 21st century", Reports of the Carnegie Council on Adolescent Development, Carnegie Corporation, Waldorf, MD.

Carnegie Corporation of New York (1995), „Great transitions: Preparing adolescents for a new century", Reports of the Carnegie Council on Adolescent Development, Carnegie Corporation, Waldorf, MD.

Csikszentmihalyi, M. (1990), *Flow : The psychology of optimal experience*, Harper & Row, New York.

Csikszentmihalyi, M., Rathunde, K., Whalen, S. (1993), *Talented Teenagers : The Roots of Success and Failure*, Cambridge University Press, Cambridge.

Danish, S.J. (2000), „Youth and community development: How after-school programming can make a difference", în S.J. Danish, T.P. Gullotta (eds.), *Developing Competent Youth and Strong Communities through After-School Programming* (pp. 275-302), CWLA Press, Washington, DC.

Danish, S.J. (in curs de apariţie), „Teaching life skills through sport", în M. Gatz, M.A. Messner, S.J. Ball-Rokeach (eds.), *Paradoxes of Youth Sport* (pp. 49-60), State University of New York Press, Albany, NY.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Danish, S.J., Brunelle, J., Fazio, R., Hogan, C. (2000), „The First Tee National Youth Golf and Leadership Academy: First evaluation report", nepublicat.

Danish, S.J., D'Augelli, A., Ginsberg, M. (1984), „Life development intervention: Promotion of mental health through the development of competence", în S. Brown, R. Lent (eds.), *Handbook of Counseling Psychology* (pp. 520-544), Wiley, New York.

Danish, S.J., Fazio, R., Nellen, V., Owens, S. (în curs de apariţie, a), „Teaching life skills through sport: Community-based programs to enhance adolescent development", în J. Van Raalte, B. Brewer, B. (eds.), *Exploring Sport and Exercise Psychology* (ed. a II-a), American Psychological Association, Washington.

Danish, S.J., Gullotta, T.P. (eds.) (2000), *Developing Competent Youth and Strong Communities through After-School Programming*, CWLA Press, Washington, DC.

Danish, S.J., Hodge, K., Heke, I., Taylor, T. (în curs de apariţie, b), „Promoting healthy development of youth through physical activity and sport", în T.P. Gullotta, M. Bloom (eds.), *Encyclopedia of Primary Prevention*.

Danish, S.J., Petitpas, A.J., Hale, B.D. (1990), „Sport as a context for developing competence", în T.P. Gullotta, G. Adams, R. Montemar, R. (eds.), *Developing Social Competency in Adolescence* (pp. 169-194), Sage, Newbury Park, CA, vol. 3.

Danish, S.J., Petitpas, A.J., Hale, B.D. (1993), „Life development intervention for athletes: Life skills through sports", *Counseling Psychologist*, 21(3), pp. 352-385.

De Coubertin, P. (1918), „What we can now ask of sport", comunicare adresată Clubului Liberal Grec din Lauranne, Franţa, 24 februarie (trad. J. Dixon, în *The Olympic Idea: Discoveries and Essays*, Carl Diem Institut, Köln, 1996).

Eder, D. (1985), „The cycles of popularity: Interpersonal relations among female adolescents", *Sociology of Education*, 58, pp. 154-65.

Eder, D., Parker, S. (1987), „The cultural production and reproduction of gender: The effect of extracurricular activities on peer-group culture", *Sociology of Education*, 60, pp. 200-214.

Edmundson, K. (2000), „Issues in after-school youth development programming", în S.J. Danish, T.P. Gullotta (eds.), *Developing Competent Youth and Strong Communities through After-School Programming* (pp. 217-238), CWLA Press, Washington, DC.

Edmundson, K., Dithmer, B. (1997), „Developing opportunities for participation in structured activities for children and youth", raport nepublicat pentru Robert Wood Johnson Foundation.

Erikson, E. (1959), „Identity and the life cycle: Selected papers", *Psychological Issues*, 1(1), pp. 5-165.

Ewing, M., Seefeldt, V., Brown, T. (1996), „The role of organized sport in the education and health of American children and youth", lucrare nepublicată solicitată de Carnegie Corporation, New York.

Fejgin, N. (1994), „Participation in high school sports: A subversion of school mission or contribution to academic goals?", *Sociology of Sport Journal*, 11, pp. 211-230.

Fox, K. (1992), „The complexities of self-esteem promotion in physical education and sport", în T. Williams, L. Almond, A. Sparkes (eds.), *Sport and Physical Activity: Moving Towards Excellence* (pp. 383-389), E & F.N. Spon, Londra.

Gass, M. (1985), „Programming the transfer of learning in adventure education", *Journal of Experimental Education*, 8(3), pp. 18-24.

Gould, D. (2001), „Coaching the child not the sport", prezentare realizată pentru VCU Conference on Learning Life Lessons through Sport: Focus on Youth Development, Richmond, VA, februarie 2001.

Gould, D., Damarjian, N., Medbery, R. (1999), „An examination of mental skills training in junior tennis coaches", *Sport Psychologist*, 13, pp. 127-143.

Heke, I. (2001), „The Hokowhitu Program: Designing a sporting intervention to adress alcohol and substance abuse in adolescent Maori", manuscris, University of Otago, Dunedin, Noua Zeelandă.

Hirsch, E., Jr. (1988), *Cultural Literacy*, Vintage, New York.

Hodge, K., Danish, S.J. (1999), „Promoting life skills for adolescent males through sport", în A. Horne, M. Kiselica (eds.), *Handbook of Counseling Boys and Adolescent Males* (pp. 55-71), Sage, Thousand Oaks, CA.

Hodge, K., Heke, J.I., McCarroll, N. (2000), „The Rugby Advantage Program (RAP)", manuscris, University of Otago, Dunedin, Noua Zeelandă.

Institute for Social Research (1985), „Time, goods & well-being", Michigan State University, Ann Arbor, MI, nepublicat.

Jones, M.B., Offord, D.R. (1989), „Reduction of antisocial behavior in poor children by non-school skill-development", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 30, pp. 737-750.

Kinney, D.A. (1993), „From nerds to normals: The recovery of identity among adolescents from middle school to high school", *Sociology of Education*, 66, pp. 21-40.

Kleiber, D.A., Kirshnit, C.E., „Sport involvement and identity formation", în L. Diamant, (ed.), *Mind-Body Maturity: Psychological Approaches to Sports, Exercise, and Fitness* (pp. 11-193), Hemisphere, New York.

Kleiber, D.A., Roberts, G.C. (1981), „The effects of sport experience in the development of social character: An exploratory investigation", *Journal of Sport Psychology*, 3, pp. 114-122.

Mahoney, J.L. (2000), „School extracurricular activity participation as a moderator in the development of antisocial patterns", *Child Development*, 71, pp. 502-516.

Mahoney, J.L., Stattin, H. (2000), „Leisure activities and adolescents' antisocial behavior: The role of structure and social context", *Journal of Adolescence*, 23, pp. 113-127.

Martens, R. (1975), *Social Psychology and Physical Activity*, Harper & Row, New York.

Osgood, D.W., Wilson, J.K., O'Malley, P.M., Bachman, J.G., Johnston, L.D. (1996), „Routine activities and individual deviant behavior", *American Sociological Review*, 61, pp. 635-655.

Petitpas, A.L., Champagne, D.E. (1988), „Developmental programming for intercollegiate athletes", *Journal of College Student Development*, 29(5), pp. 454-460.

Pittman, K.J. (1996), „Programs that work", online, http://www.iyfnet.org/document. cfm/22/ general/51.

Plato (1920), „Protagoras", în A. Cubberly (ed.), *Readings in the History of Education* (p. 46), Houghton-Mifflin, New York.

Reid, I., Tremblay, M. (1994), „Canadian youth: Does activity reduce risk?", raport către Inter-Provincial Sport and Recreation Council, University of New Brunswick, Fredericton, NB, Canada.

Roberts, G. (1993), „Motivation in sport: Understanding and enhancing the motivation and achievement of children", în R. Singer, M. Murphey, L.K. Tennant (eds.), *Handbook of Research on Sport Psychology* (pp. 405-420), Macmillan, New York.

Smith, F.L., Smoll, R.E. (1996), *Children and Youth in Sport: A Biopsychological Perspective*, Brown & Benchmark, Madison, WI.

Strean, W.B., Garcia Bengoechea, E. (2001), *Fun in Youth Sport: Perspectives from Coaches' Conceptions and Participants' Experiences*, lucrare prezentată la Association for the Advancement of Applied Sport Psychology, octombrie, Orlando, FL.

Task Force on Education of Young Adolescents (1989), *Turning Points: Preparing American Youth for the 21st Century*, Carnegie Corporation, New York.

Veroff, J. (1969), „Social comparison and the development of achievement motivation", în C.P. Smith (ed.), *Achievement-Related Motives in Children* (pp. 46-101), Russell Sage, New York.

White, R. (1963), „Ego and reality in psychoanalytic theory: A proposal regarding independent ego energies" [Monograph 11], *Psychological Issues*, International University, New York, 3(3).

Zaharopoulos, E., Hodge, K. (1991), „Self-concept and sports participation", *Journal of Psychology*, Noua Zeelandă, 20, pp. 12-16.

Capitolul 6

Piaţa muncii şi cariera

Fred W. Vondracek, Erik J. Porfeli

Introducere

Teoreticienii din domeniul dezvoltării umane sunt de acord, în general, că una dintre sarcinile principale din adolescenţă este ca tinerii să fie pregătiţi, astfel încât, în final, să-şi poată asuma un rol viabil pe piaţa muncii. Conform unora dintre ei, adolescenţii devin adulţi doar când reuşesc să obţină „primul loc de muncă real" (Inhelder şi Piaget, 1958). Bandura (1995, p. 23) nota că:

> Alegerile pe care le fac oamenii în cursul perioadelor de formare le influenţează viaţa. Astfel de alegeri determină care dintre capacităţile pe care le au vor fi cultivate, opţiunile la care se renunţă sau rămân realizabile de-a lungul vieţii şi stilul de viaţă pe care îl vor urma. Printre alegerile care pot schimba viaţa, cele care se centrează pe alegerea viitoarei ocupaţii şi pe dezvoltare au o importanţă specială.

Totuşi, teoreticienii dezvoltării nu sunt singurii care plasează munca pe o poziţie centrală în adolescenţă. Studiile întreprinse pe adolescenţi, privind speranţele, obiectivele şi aspiraţiile lor de viitor, desfăşurate în cadrul unor culturi variate, au demonstrat că sunt foarte interesaţi de educaţia lor şi de viitoarea ocupaţie (*cf.* Nurmi, 1991). De exemplu, un studiu efectuat pe un eşantion de studenţi din Germania a indicat că găsirea unui loc de muncă era principala lor preocupare (Foerster şi Friedrich, 1996). În Olanda, Bosma (1992) a raportat că, în timpul interviurilor luate pe tema identităţii, adolescenţii s-au referit cel mai frecvent la şcoală/(viitoarea) ocupaţie ca fiind cele mai importante elemente pentru ei. La urma urmei, a avea „un loc de muncă real" şi a fi plătit pentru munca depusă reprezintă un pas important către autonomie, independenţă şi statutul de adult.

Munca influenţează viaţa adolescenţilor în mai multe privinţe. Traseul educaţional, deprinderile şi cunoştinţele asimilate reflectează şi au impact asupra aspiraţiilor de muncă ale adolescenţilor. Ei îşi aleg frecvent prietenii dintre colegii de şcoală şi, adesea, dintre cei care au aceleaşi preocupări educaţionale. Pornind de aici, alegerea prietenilor modelează şi este modelată de opţiunile academice şi vocaţionale, de abilităţile şi

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

interesele comune. Dincolo de contextul şcolar, este bine ştiut faptul că primele contacte cu munca ale adolescenţilor au loc, frecvent, în context familial. Prestarea de treburi casnice şi primirea de feedback direct şi indirect constituie unele dintre cele mai timpurii experienţe de muncă pentru copii şi adolescenţi. De asemenea, cei din urmă experimentează indirect lumea muncii prin intermediul relatărilor părinţilor şi al reacţiilor acestora faţă de locul lor de muncă. În ciuda prezenţei muncii în viaţa copiilor, se ştie destul de puţin despre cum pot fi încurajaţi adolescenţii să privească munca mai mult ca o oportunitate (şi mai puţin ca o povară), ca o cale de a-şi crea şi structura propria viaţă. De asemenea, nu se ştiu prea multe despre modul cum asimilează adolescenţii valorile care determină tipurile de recompense şi satisfacţii, pe care le vor căuta, în ultimă instanţă, la un loc de muncă. O explicaţie parţială pentru această lipsă de cunoaştere este faptul că studiile asupra relaţiilor adolescenţilor cu piaţa muncii nu reprezintă o disciplină sau un domeniu de studiu. Acest aspect este abordat în cadrul mai multor discipline, de la psihologie şi sociologie la educaţie şi economie. Diversitatea cercetărilor, deşi insuficiente, nu numai că demonstrează locul central al muncii în experienţa fiecărui om, dar şi atrage atenţia asupra necesităţii de a o considera mai mult decât un fenomen psihologic sau sociologic.

În acest capitol vom trece în revistă cât mai mult din ceea ce este cunoscut în prezent despre adolescenţă şi piaţa muncii. Vom aduna rezultate din diverse domenii şi le vom organiza în conformitate cu un cadru de dezvoltare contextual. Nu ar avea sens să privim adolescenţa numai din perspectiva dezvoltării. Oricum, dezvoltarea adolescenţilor nu este identică. Băieţii şi fetele experimentează această perioadă destul de diferit. Mai mult decât atât, ei cresc în familii diferite, în culturi diferite, în circumstanţe economice diferite şi în medii fizice diferite. Şcolile pe care le urmează sunt diferite, ca şi grupurile de prieteni, atât din cadrul şcolilor, cât şi din cartierele în care trăiesc. Prin urmare, a vorbi despre dezvoltare fără a lua în considerare şi contextul, nu ar avea sens. Întrucât discuţia despre toţi aceşti factori contextuali depăşeşte scopul capitolului, trebuie menţionat că există o literatură foarte generoasă în sociologie, ce studiază cursul vieţii, bazată pe observaţia că numeroasele contexte menţionate anterior structurează drumul dezvoltării vocaţionale începând din adolescenţă şi apoi de-a lungul întregii vieţi (de exemplu, Clausen, 1993 ; Kohn şi Schooler, 1983), iar dezvoltarea individuală are loc ţinând cont de constrângerile şi de oportunităţile ivite în cale.

Folosirea unei perspective de dezvoltare contextuală presupune a se acorda o atenţie simultană atât diferenţelor individuale în dezvoltare, cât şi diferenţelor în dezvoltarea adolescenţilor în contexte variate. Deoarece ne concentrăm asupra muncii de-a lungul acestui capitol, ne vom referi la dezvoltarea vocaţională şi a carierei la adolescenţi. Evident, în cazul dezvoltării vocaţionale a unor adolescenţi, ea are loc treptat şi în final ajung să practice meseria pe care şi-o doreau atunci când erau copii. Le place ceea ce fac, sunt performanţi în domeniul în care lucrează şi sunt răsplătiţi pentru asta. În cazul altor adolescenţi, este posibil ca dezvoltarea vocaţională să nu aibă aceeaşi evoluţie pozitivă. S-ar putea ca ei să lupte din greu pentru a-şi găsi un loc de muncă, să ajungă să le displacă ceea ce fac şi să se simtă recompensaţi mai puţin decât merită. Cum este posibil ca direcţii atât de diferite să caracterizeze dezvoltarea vocaţională la adolescenţi? Care sunt factorii care duc la o carieră satisfăcătoare şi de succes sau la frustrare şi eşec în muncă? În căutarea răspunsurilor la aceste întrebări, vom examina cum explorează adolescenţii piaţa muncii, cum îşi dezvoltă interesele şi valorile legate de job şi, în final, cum decid ce tip de activitate sau ce carieră să urmeze.

Explorarea pieţei muncii

În societăţile occidentale, copiii şi adolescenţii sunt încurajaţi să exploreze piaţa muncii, pregătindu-se pentru a se angaja şi a deveni cetăţeni productivi. Multe tatonări au loc neoficial şi includ activităţi extraprofesionale, cum ar fi hobby-urile şi activităţile desfăşurate în timpul liber. De asemenea, mulţi adolescenţi află informaţii despre diverse ocupaţii prin intermediul programelor şcolare. Specialiştii în domeniul carierei au subliniat faptul că rolurile de adolescent în timpul liber şi de adolescent-elev, care au cel mai mare impact în adolescenţă, le oferă multe ocazii de a se pregăti pentru piaţa muncii (SUPER, 1980). Holland (1997) a precizat că activităţile desfăşurate în timpul liber sunt alese în baza unor factori de personalitate şi a unor interese care ghidează o eventuală selecţie a viitoarei ocupaţii. Într-adevăr, adolescenţii nu prea fac distincţie între timpul liber, şcoală şi muncă (Vondracek şi Skorikov, 1997). Adolescentul este receptiv la orice aspect al vieţii care îi oferă posibilitatea de a explora şi a învăţa. Contextele în care se desfăşoară activităţile din timpul liber şi cele şcolare sunt discutate în alt capitol al acestui volum. Prin urmare, ne vom concentra acum atenţia asupra rolului pe care îl au locurile de muncă cu jumătate de normă în dezvoltarea carierei adolescenţilor.

Locurile de muncă cu jumătate de normă

Experienţa în muncă joacă un rol important în maniera în care se autodefinesc adolescenţii. Confruntarea cu realitatea muncii plătite îi poate stimula să analizeze cu seriozitate, de multe ori pentru prima dată în viaţă, cine îşi doresc să fie (sau să nu fie) sau ce ar putea fi pe piaţa muncii. Oricum, există păreri controversate în legătură cu impactul pe care îl are experienţa de lucru în adolescenţă, dacă este un factor pozitiv, negativ sau neutru în dezvoltarea viitoarei cariere. Ar trebui ca adolescenţii să lucreze ? Unii părinţi consideră că este rezonabil să-şi lase copiii să înveţe (ceea ce poate fi oricum interpretat ca un tip de muncă). Alţii consideră că activitatea plătită determină un respect mai mare faţă de muncă şi subliniază valoarea acesteia ca modalitate de a obţine lucrurile pe care cineva şi le doreşte.

Părinţii nu sunt singurii care s-ar putea să aibă păreri diferite în ceea ce priveşte răspunsul la întrebarea dacă munca stimulează o dezvoltare sănătoasă a adolescenţilor. Cercetătorii au obţinut rezultate relativ diferite în studiile lor despre munca în rândul adolescenţilor, realizate în ultimele două decenii. Un studiu citat foarte frecvent (Greenberger şi Steinberg, 1996) s-a centrat pe aspectele negative ale implicării adolescenţilor în muncă, trăgând concluzia că aceia care lucrează cu jumătate de normă în timpul liceului sunt mult mai predispuşi spre a fuma şi a se droga cu marijuana decât cei care nu lucrează. Mai mult decât atât, studiul a concluzionat că locurile de muncă cu jumătate de normă, mai ales atunci când depăşeau 15-20 de ore pe săptămână, interferau cu activităţile şcolare şi determinau atitudini cinice faţă de munca plătită. Alte studii au stabilit că elevii care lucrau aveau o predispoziţie mai mare spre a fi implicaţi în comportamente nepotrivite (Steinberg şi Dornbusch, 1991) şi să consume o cantitate mai mare de băuturi alcoolice (Mortimer *et al.*, 1996). În aproape toate situaţiile în care au fost identificate consecinţe negative asociate cu adolescenţii care lucrau, s-a constatat că aceştia aveau programe excesiv de lungi, ceea ce le limita posibilitatea de a beneficia de oportunităţile de a avea relaţii sociale tipice perioadei adolescenţei (Greenberger, 1988) şi determinau creşterea suprasolicitării şi a riscurilor asociate cu stilurile de viaţă nesănătoase (Bachman şi Schulenberg, 1993). Foarte interesant, Mortimer *et al.* (1996) a descoperit că liceenii aflaţi în ultimii ani de studiu şi care lucrau un număr moderat de ore aveau note mai bune decât cei care lucrau mai mult de 20 de ore pe săptămână, dar aveau note mai bune şi decât cei care nu munceau.

Rezultatele pozitive ale adolescenţilor ce munceau cu jumătate de normă au fost frecvent raportate în paralel cu cele negative, sumarizate anterior. De exemplu, Greenberger şi Steinberg (1986) au concluzionat că, în ciuda preponderenţei consecinţelor negative, adolescenţii care aveau locuri de muncă au declarat că sunt mai punctuali, mai serioşi şi mai responsabili decât colegii lor care nu munceau. Astfel de rezultate sunt concordante cu rapoartele care evidenţiază că adolescenţii cu experienţă de muncă au şanse mai mari de a se angaja după terminarea liceului (Kablaoui şi Pautler, 1991 ; Stern şi Nakata, 1989). Un alt studiu a verificat impactul locurilor de muncă cu jumătate de normă asupra manierei în care adolescenţii valorizau diverse aspecte ale muncii, rezultatele arătând că adolescenţii angajaţi valorizau mai puţin aspectele adiacente ale muncii (de exemplu, statutul, puterea, prestigiul) şi valorizau mai mult aspectele centrale, cum ar fi creativitatea, realizările proprii şi autodezvoltarea (Skorikov şi Vondracek, 1997). Primele aspecte sunt de obicei asociate cu valorile şi motivaţia extrinsecă, de exemplu, recompense derivate din muncă, dar externe muncii în sine, în timp ce a doua categorie reprezintă valorile şi motivaţia intrinsecă (de exemplu, recompensele ce derivă din muncă) (Mortimer şi Lorence, 1995). În fine, există dovezi ce sugerează că adolescenţii angajaţi cu jumătate de normă au relaţii mai bune cu părinţii, deoarece aceştia apreciază autonomia şi independenţa crescute, ce sunt de obicei asociate cu a avea un loc de muncă (Phillips şi Sandstrom, 1990 ; Shanahan *et al.*, 1996).

În mod clar, întrebarea dacă a avea un loc de muncă cu jumătate de normă este un lucru pozitiv sau negativ pentru adolescenţi este prea simplă (*cf.* Hamilton şi Lavine-Powers, 1990). Aşa cum observă Finch, Mortimer şi Ryu (1997, p. 327), „consecinţele tranziţiei către un loc de muncă cu jumătate de normă depind de calitatea experienţei de muncă, de semnificaţia acesteia şi de contextul în care are loc”. Intrarea pe piaţa muncii imediat după terminarea liceului sau continuarea studiilor la facultate reprezintă unul dintre factorii-cheie ai utilităţii unui loc de muncă cu jumătate de normă în anii de liceu. Cei care îşi propun să urmeze o facultate sunt cei mai predispuşi spre a percepe experienţa de lucru ca pe „ceva ce trebuie făcut” şi ca pe o sursă de venituri suplimentare. În cazul lor, este cel mai puţin probabil să considere că locurile de muncă cu jumătate de normă sunt un preambul al viitoarelor lor cariere şi nu se aşteaptă să lucreze în acelaşi domeniu. Elevii care îşi propun să nu mai studieze după terminarea liceului sau chiar să întrerupă studiile liceale prezintă probabilitatea cea mai mare de a-şi păstra joburile cu jumătate de normă şi chiar de a începe să lucreze cu normă întreagă în acelaşi domeniu. Prin urmare, este firesc să păstrăm o percepţie nuanţată privind semnificaţia deţinerii unui loc de muncă cu jumătate de normă în cazul adolescenţilor.

O percepţie diferită asupra muncii în cazul adolescenţilor este vizibilă în diferitele modele teoretice şi conceptuale care încearcă să măsoare rolul muncii în viaţa acestora.

Erikson (1959, 1968) a fost foarte explicit în prezentarea percepţiei lui, conform căreia experienţa de muncă determină cursul de dezvoltare a indivizilor, pe măsură ce trec de la stadiul de copil la cel de adolescent şi apoi la cel de adult. Se consideră că munca şi antecedentele muncii din copilărie şi preadolescenţă au nevoie de (şi promovează) capacităţi adaptative în continuă schimbare, necesare pentru a trece de la un stadiu de dezvoltare la următorul. Pe măsură ce copiii şi adolescenţii încep să înţeleagă diferenţa dintre muncă şi joacă, ei devin capabili să fie oameni activi şi realizează că trebuie să-şi găsească un loc, o identitate pe piaţa muncii. Prin urmare, activitatea prestată de adolescent este conceptualizată, evident, ca o modalitate de dezvoltare ce include formarea identităţii alese.

O perspectivă teoretică destul de diferită asupra influenţei deţinerii unui loc de muncă cu jumătate de normă de către adolescenţi arată că această experienţă poate avea o conotaţie pozitivă sau negativă în funcţie de contextul social şi istoric în care are loc (Vondracek, Lerner şi Schulenberg, 1986). Conform acestei teorii, faptul că adolescenţii lucrează poate submina capacitatea părinţilor de a-şi monitoriza şi controla copiii (Greenberger şi Steinberg, 1986) sau poate stimula crearea unor relaţii mai apropiate între părinţi şi copii, aşa cum s-a întâmplat adesea în timpul marii crize economice din anii '30, când banii aduşi de adolescenţii care munceau reprezentau o contribuţie importantă la coeziunea şi chiar la supravieţuirea multor familii (Elder, 1974). Mai mult, deţinerea unui loc de muncă cu jumătate de normă de către adolescenţi poate avea o semnificaţie diferită (Greenberger şi Steinberg, 1986) şi consecinţe diverse (Shanahan *et al.*, 1994), în funcţie de contextul în care trăiesc, urban sau rural. În mod evident, impactul muncii asupra adolescenţilor are multe dimensiuni, iar complexitatea acestui aspect a contribuit la interpretări mixte asupra acestei experienţe, ce poate determina rezultate funcţionale şi disfuncţionale.

Întrucât nici o dovadă teoretică sau empirică nu oferă un răspuns clar, am dori să repetăm câteva observaţii făcute acum câţiva ani :

> Cel mai probabil, adolescenţii vor beneficia din faptul că deţin un loc de muncă cu jumătate de normă dacă sunt capabili fizic şi mental să facă faţă cerinţelor postului, dacă respectiva slujbă le va dezvolta implicarea în muncă, dacă ocupaţia nu interferează cu şcoala sau cu relaţiile cu prietenii şi dacă adolescentul este suficient de matur, conştiincios şi serios pentru a experimenta munca drept ceva pozitiv, ce duce la obţinerea unor recompense dorite (Vondracek şi Schulenberg, 1984, p. 348).

Ceea ce consideră adolescenţii drept recompense dezirabile pentru munca depusă variază foarte mult şi de obicei este considerat un subiect de discuţie pe marginea valorilor muncii (SUPER, 1973) sau a preferinţelor faţă de anumite aspecte ale muncii (Pryor, 1982). În continuare, vom prezenta modul în care asimilează adolescenţii valorile legate de muncă şi cum pot diferi ele de la un adolescent la altul în funcţie de anumiţi factori, inclusiv contextele familial şi social şi originile culturale.

Dezvoltarea valorilor muncii

Cel mai cunoscut cadru teoretic de examinare a manierei în care copiii şi adolescenţii asimilează valori ale muncii a fost numit „ipoteza înlănţuirii ocupaţionale" (Kohn şi Schooler, 1983 ; Mortimer şi Kumka, 1982 ; Ryu şi Mortimer, 1996). Ideea de bază a acestui model este că tipul de activitate pe care îl au părinţii, valorile ocupaţionale şi comportamentele sunt transmise în diverse moduri către copii, în cursul copilăriei şi al adolescenţei. De exemplu, încurajările şi sprijinul părinţilor influenţează aspiraţiile ocupaţionale ale adolescentului şi achiziţiile, ce reflectă valorile de muncă ale părinţilor (Hauser, Tsai şi Sewell, 1983). Cercetările recente au sugerat că procesul transmiterii de valori de la părinţi la copii implică relaţii complexe, ce pot fi diferite în cadrul diadelor mamă-fiică şi tată-fiu. De fapt, Ryu şi Mortimer (1996) au ajuns la concluzia că ipoteza înlănţuirii ocupaţionale este mult mai aplicabilă în dezvoltarea valorilor de muncă în cazul băieţilor decât al fetelor şi că, în general, adolescenţii tind să fie mai influenţaţi de părintele de acelaşi sex decât de cel de sex opus.

Faptul că fetele şi că băieţii au valori diferite ale muncii a fost demonstrat în numeroase studii (Eccles şi Hoffman, 1984 ; Tittle, 1988 ; Wijting, Arnold şi Conrad, 1978). Rezultatele au fost, în general, centrate pe observaţia că băieţii preferă valorile extrinseci şi instrumentale, cum ar fi securitatea locului de muncă, asumarea de riscuri şi recompensele financiare înalte, în timp ce fetele tind să prefere valorile expresive şi orientate social, cum ar fi prietenia şi altruismul (Erez, Borochov şi Mannheim, 1989). Alte studii au pus la îndoială persistenţa acestor diferenţe tradiţionale între sexe, având în vedere schimbările de climat, cu orientare către egalitatea de şanse la locul de muncă. De exemplu, Vodanovich şi Kramer (1989) au descoperit că atât studenţii, cât şi studentele erau destul de asemănători în ceea ce priveşte evaluarea valorilor de muncă tradiţional masculine şi tradiţional feminine. Prin urmare, este destul de probabil ca valorile culturale în schimbare să ducă la un pattern androgin al valorilor de muncă, în care bărbaţii şi femeile valorizează atât rezultatele intrinseci, cât şi cele extrinseci (Beutell şi Brenner, 1986). Un studiu recent ce a analizat un eşantion mare de adolescenţi caucazieni, cât şi afro-americani a condus la rezultate ce vin în sprijinul ipotezei că patternul valorilor de muncă este în schimbare. Deşi ambele tipuri de valori de muncă, intrinseci şi extrinseci, aveau cote înalte în acest eşantion, cele intrinseci au fost cotate ceva mai bine în cadrul întregului eşantion de subiecţi, dar între stadiile adolescenţei şi adolescenţei prelungite, valorile extrinseci scădeau în importanţă. Factorii cei mai importanţi în orientarea tinerilor către muncă erau aspiraţiile părinţilor şi rasa (Cotton, Bynum şi Madhere, 1997).

Perspectiva conform căreia contextul cultural este important în asimilarea valorilor de muncă evidenţiază enculturaţia ca fiind cea mai importantă cale de transmitere a valorilor de muncă adolescenţilor şi copiilor. Enculturaţia acţionează prin intermediul grupurilor sociale de adolescenţi şi prin caracteristicile grupurilor socioeconomice şi culturale (de exemplu, naţionale, religioase) (Krau, 1987). Totuşi, chiar şi în cadrul acestui model extensiv, familia şi şcoala sunt percepute ca fiind principalii agenţi de socializare care influenţează răspândirea valorilor de muncă în rândul adolescenţilor. De exemplu, în eşantionul evreiesc al lui Krau, elevii educaţi în cadrul şcolilor catolice monastice au reflectat „valorile creştine ale muncii", în timp ce elevii de la şcolile arabe aveau valori ale muncii ce reflectau problemele de identitate naţională şi cele aflate în legătură cu drepturile lor (Krau, 1987, p. 117). Asemenea rezultate ilustrează în mod clar una dintre tezele principale ale acestui capitol, şi anume că rezultatele sunt produse prin interacţiunile dinamice ale dezvoltării individuale din cadrul contextelor multiple şi structurate ierarhic (Vondracek, Lerner şi Schulenberg, 1986). Din această perspectivă, răspunsurile simple sunt rareori şi corecte. Transformarea adolescenţilor în muncitori productivi este un proces complex, exprimat printr-o multitudine de căi posibile, alese de o persoană în relaţie cu posibilităţile oferite de contextul în care trăieşte. Mai precis, modul în care adolescenţii îşi aleg cariera va fi subiectul următoarei secţiuni.

Alegerea carierei

Până acum am văzut că adolescenţii pot acumula experienţă şi cunoştinţe despre piaţa muncii prin intermediul locurilor de muncă cu jumătate de normă. Suplimentar, în urma experienţelor de socializare din cadrul familiei, al şcolii, al comunităţii şi al contextului cultural, ei îşi însuşesc valorile privind munca şi, în mod firesc, încep să devină curioşi şi se întreabă ce ocupaţii le-ar putea permite să-şi implementeze valorile de muncă. Prin urmare, adolescenţii încep să fie interesaţi de: ce fel de ocupaţie i-ar determina pe oameni să-i privească cu admiraţie, ce loc de muncă le-ar permite să câştige o mulţime de bani sau ce meserie le-ar optimiza posibilităţile de a se dezvolta ca persoană. Un corolar logic al acestui proces este conştientizarea crescută a diversităţii modalităţilor de pregătire pe care o persoană trebuie să le urmeze pentru ca în final să ajungă să-şi împlinească destinul ocupaţional pe care şi l-a dorit. Procesul de translatare a cunoştinţelor despre muncă, câştigate cu greu, şi al preferinţelor şi valorilor pe care cineva le are despre muncă implică luarea unor decizii bune în ceea ce priveşte direcţiile ocupaţionale pe care cineva le urmează.

De fapt, mulţi adolescenţi scurtcircuitează procesul de învăţare despre ei înşişi şi despre lumea muncii şi iau decizii raţionale bazate pe ceea ce învaţă. Din păcate, acest lucru este valabil în cazul celor mai mulţi adolescenţi care renunţă la şcoală şi al celor care termină liceul şi se angajează fără a urma alte forme de şcolarizare şi instruire (în special în Statele Unite). Asemenea circumstanţe au dus la o distincţie clară între tranziţia de la şcoală la *muncă* faţă de tranziţia de la şcoală la *carieră*, reflectând faptul că, la un moment dat, apare o diferenţă clară între cei care încep să lucreze imediat după ce termină liceul (şi îşi găsesc *locuri de muncă*) şi cei care intră la facultate (şi încep *o carieră*) (Hamilton şi Lavine-Powers, 1990).

Deciziile în ceea ce priveşte cariera nu mai sunt ceea ce au fost cândva. La jumătatea secolului XX nu era neobişnuit ca o persoană să aleagă să lucreze pentru o companie sau o organizaţie şi apoi să-şi petreacă întreaga carieră în cadrul acesteia. Acele vremuri sunt de mult apuse pentru cei mai mulţi dintre noi, în condiţiile în care schimbările rapide din economia globală şi evoluţia incontestabilă a tehnologiei duc la fuziuni, restructurări şi falimente la o cotă alarmantă. Ramuri întregi ale industriei sau comerţului devin inutile, iar altele sunt inventate aproape peste noapte. Prin urmare, deciziile legate de carieră trebuie privite ca o activitate continuă, un proces ce are loc nu numai în adolescenţă, ci de-a lungul întregii vieţi adulte. Poate părea surprinzător faptul că această noţiune, deşi readusă la lumină de schimbările economice rapide, există de ceva timp. Phillips şi Pazienza (1988, p. 3) au observat că,

> în 1929, Kitson trăgea deja un semnal de alarmă în ceea ce priveşte concepţia greşită că indivizii trebuie „să identifice singura meserie pentru care sunt potriviţi" şi aducea numeroase argumente pentru adaptabilitatea individului în termenii compatibilităţii sale cu un număr de ocupaţii, nu doar cu una singură, şi pentru capacitatea de a-şi dezvolta noi interese şi abilităţi în funcţie de experienţele de viaţă.

Pe scurt, este puţin probabil ca adolescenţii să „aleagă pur şi simplu o carieră" sau o ocupaţie. În schimb, la prima tentativă decizională în legătură cu ceea ce îşi doresc să fie, ei iniţiază un proces foarte îndelungat de luare de astfel de decizii, care s-ar putea să nu se încheie decât la o vârstă înaintată.

Având în vedere continuitatea procesului de luare a deciziei de-a lungul carierei unei persoane, este firesc să analizăm ce anume este implicat în acest proces, de ce anume este nevoie pentru a lua decizii bune şi, mai important, ce anume este necesar pentru a lua decizii care duc la rezultate bune. Unii autori au propus modele ce descriu un proces ce presupune parcurgerea mai multor etape înainte de luarea unei decizii. De exemplu, Tiedeman şi O'Hara (1963) au descris un model etapizat de la care, mai târziu, Harren (1979) a construit un model secvenţial, tot în etape, al procesului de luare a deciziei în ceea ce priveşte cariera, ce includea următorii paşi: conştientizarea, planificarea, angajamentul şi implementarea. Un alt model de luare a deciziei în ceea ce priveşte cariera, ce are la bază teoria învăţării sociale, descrie dobândirea unor diverse abilităţi ca fiind premisa obligatorie pentru un bun proces de decizie (Krumboltz, Mitchell şi Jones, 1976).

O altă abordare a procesului de luare a deciziei în ceea ce priveşte ocupaţia i-a aparţinut lui Gati (1986; Gati, Fassa şi Houminer, 1995). Practic, el a afirmat că, deşi oamenii sunt capabili să înveţe lucruri despre ei înşişi în legătură cu munca, nu se poate aştepta din partea lor să înveţe suficient despre piaţa muncii, aflată în continuă schimbare. Mai mult decât atât, chiar şi în condiţiile în care oamenii se cunosc foarte bine pe ei înşişi, precum şi piaţa muncii, asta nu înseamnă că iau decizii bune. Pentru a depăşi astfel de situaţii, Gati (1986, 1990) a adaptat în modelul său de eliminare secvenţială (MES) caracteristicile centrale ale teoriei alegerii a lui Tversky (1972), care se axează pe o procedură numită „eliminarea pe bază de aspecte". Atunci când este aplicat în cadrul procesului de decizie privind cariera, modelul de eliminare secvenţială necesită identificarea şi ierarhizarea (în concordanţă cu importanţa lor relativă) a diverselor aspecte ocupaţionale, inclusiv a celor obiective, cum ar fi constrângerile fizice sau abilităţile, şi a celor subiective, cum ar fi valorile muncii. Când este identificat un anumit aspect dezirabil, toate variantele care nu-l conţin sunt eliminate din analiza ulterioară, iar procesul continuă până când mai rămân doar câteva variante (sau numai una). Gati şi colaboratorii săi (1995) au arătat cum modelul eliminării secvenţiale poate fi utilizat în consilierea adolescenţilor sau tinerilor în a lua decizii foarte importante în mod raţional. Procedura acestui model, în 9 paşi, începe cu definirea şi structurarea problemei în legătură cu care trebuie luată decizia, de exemplu, alegerea unei ocupaţii sau a unui domeniu de studiu, ceea ce duce la identificarea acelor aspecte ale problemei în legătură cu care trebuie să se ia o decizie și care sunt relevante pentru individ. Preferințele sunt selectate progresiv, iar procedura culminează cu stabilirea pașilor necesari pentru a actualiza în mod realist varianta sau variantele preferate.

Chiar dacă alegerile inițiale legate de carieră sunt făcute în mod rațional, nu există nici o garanție că decizia luată este cea mai bună sau că ea nu va necesita o revizuire, la un moment dat. De fapt, revizuirea deciziilor în ceea ce privește cariera, ținând cont de noile informații și preferințe, de noile date despre piața muncii și condițiile macroeconomice, ar fi putea fi considerată adaptativă și funcțională. În ultimă instanță, alegerile asociate cu cariera unei persoane ar trebui să contribuie la dezvoltarea unei identități vocaționale bine articulate și integrate în identitatea generală a individului respectiv. Cu alte cuvinte, ce anume este o persoană din punct de vedere ocupațional trebuie să fie un aspect bine corelat cu cine anume este persoana respectivă ca om. Procesul de dezvoltare a identității vocaționale sau ocupaționale va reprezenta obiectul nostru de studiu din secțiunea următoare.

Dezvoltarea identității vocaționale

„Sunt salvamar” sau „sunt casier la Burger King” sunt afirmații ce reflectă sentimentul de sine al adolescenților ce decurge din implicarea în muncă. Cu alte cuvinte, ei încep să aibă o identitate vocațională. Erikson (1959) este în general creditat pentru formularea concepției actuale în ceea ce privește dezvoltarea identității. Într-o formulare mai pertinentă pentru discuția noastră, el a spus că, „în general, ceea ce îi tulbură pe tineri este în primul rând incapacitatea de a-și stabiliza o identitate ocupațională” (Erikson, 1959). El a mers mai departe cu observațiile, folosind constructul de „identitate de sine” pentru a desemna anumite câștiguri clare pe care individul, la sfârșitul adolescenței, le-a obținut din toate experiențele sale de până atunci, astfel încât să fie pregătit pentru sarcina de a fi adult (p. 101). În societatea occidentală, a fi un muncitor productiv reprezintă în mod cert principala sarcină a adultului, iar procesul de dezvoltare vocațională culminează cu formarea unei identități vocaționale în adolescență și adolescența prelungită, identitate ce va fi revizuită totuși de mai multe ori dacă circumstanțele individuale și/sau contextuale o cer.

În ciuda accentului destul de mare pe care Erikson l-a pus pe dezvoltarea identității vocaționale (ocupaționale), cei mai mulți cercetători ai identității (de exemplu, Kroger, 2000) au tins să ignore posibilitatea că oamenii pot experimenta dezvoltarea identității în mod foarte diferit și în domenii specifice, deși studiile asupra identității etnice reprezintă o excepție (de exemplu, Phinney, 1990 ; Phinney și Rosenthal, 1992). Archer și Waterman (1983) au identificat și alte domenii decât cele indicate inițial de Erikson (1968) (vocația, ideologia și familia), inclusiv planuri vocaționale, valori și orientarea rolurilor în funcție de gen. Bosma (1992) a contribuit la aceste discuții investigând diverse arii de explorare și angajare în rândul adolescenților olandezi, sugerând că există diferențe semnificative intraindividuale, precum și interindividuale în formarea identității la această categorie de vârstă. Archer (1989) a sugerat că pentru persoane diferite sunt importante domenii de identitate diferite. Prin urmare, dezvoltarea identităţii vocaţionale trebuie să fie cel mai important lucru în adolescenţă, când tinerii încearcă să-şi definească şi să-şi stabilească un loc pe piaţa muncii (vezi, de asemenea, SUPER, 1980). O dovadă grăitoare în sprijinul acestor teorii a rezultat în urma unui studiu realizat pe elevii de gimnaziu şi de liceu, ce a demonstrat că dezvoltarea identităţii ocupaţionale tindea să fie mai avansată în domeniul vocaţional decât în alte domenii, inclusiv religios, al stilului de viaţă şi politic (Skorikov şi Vondracek, 1998).

Diferenţele individuale în maniera în care oamenii se autoexplorează şi explorează contextele în care trăiesc pentru a rezolva criza de identitate au reprezentat obiectul de studiu al mai multor cercetători şi teoreticieni (Berzonsky, 1990 ; Grotevant, 1987). De exemplu, Berzonsky (1990) a afirmat că există mai multe stiluri de dezvoltare a identităţii : un stil „orientat spre reguli”, care tinde să ducă la împiedicarea procesului, un stil „orientat către informaţii”, care poate duce la moratoriu sau la obţinerea identităţii, şi un stil „orientat spre evitare”, care este asociat cu difuziunea. Mai mult, asemenea stiluri de dezvoltare a identităţii pot fi asociate şi cu „diferenţele de caracter în maniera în care oamenii evaluează şi încearcă să facă faţă factorilor stresori” (Berzonsky, 1992, p. 206). Din acest motiv, adolescenţii pot percepe procesul de dezvoltare vocaţională, în special pe cel de luare a unei decizii, ca fiind stresant, iar stilurile diferite de formare a identităţii pot fi asociate cu diferenţe legate de deciziile vocaţionale. Cu alte cuvinte, cei care au un stil de formare a identităţii orientat spre informaţii s-ar putea să fi luat deja decizia (şi-au format deja identitatea) sau pot să exploreze în mod activ variantele existente (moratoriu) ; cei cu un stil orientat către norme s-ar putea să fi decis că vor urma tradiţia familiei (piedică) ; iar cei cu un stil orientat spre evitare s-ar putea să fie indecişi şi să nu acţioneze în vederea luării unei decizii prin căutare (difuzie). În concordanţă cu această percepţie diferenţiată, s-a demonstrat că statusurile identităţii sunt asociate cu diferenţele legate de deciziile privind cariera, dar şi cu diversele tipuri de indecizii legate de aceasta (Vondracek *et al.*, 1995).

Indiferent de orientarea teoretică specifică, există un acord general asupra opiniei că ocupaţia pe care o avem joacă un rol central pentru modul în care ne percepem şi în care ne percep şi ne apreciază ceilalţi. La urma urmei, dacă ştii ce ocupaţie are o persoană, este ca şi cum ai avea „o stenogramă” a educaţiei, venitului, poziţiei sociale şi stilului ei de viaţă. „Deci, ce ocupaţie ai ? ”. Ce altă întrebare poate comunica atât de multe despre cine este o persoană ?

Diferenţele dintre sexe în dezvoltarea carierei

În importanta lor lucrare despre psihologia carierei la femei, Betz şi Fitzgerald (1987) au identificat trei probleme semnificative în participarea ca forţă de muncă a femeilor :

1. O diferenţă semnificativă între salariile femeilor comparativ cu cele ale bărbaţilor, în sensul că femeile câştigau aproximativ 60% din veniturile obţinute de bărbaţii aflaţi în poziţii similare.
2. O inutilizare pronunţată şi cronică a talentelor şi abilităţilor femeilor.

3. O supraîncărcare pronunţată a rolurilor femeii, cauzată de faptul că, în cazul celor mai multe femei de carieră, se aşteaptă ca ele nu doar să-şi urmeze cariera, ci să fie şi mame, şi gospodine în acelaşi timp.

Deşi s-au înregistrat progrese în rezolvarea acestor probleme, contextele social, economic şi cultural – care au contribuit la crearea acestora – încă mai există. Mai important decât atât, astfel de circumstanţe contribuie şi la menţinerea unui mediu în care femeile încă sunt mai predispuse decât bărbaţii să-şi aleagă cariere de secretare şi infirmiere, decât să ţintească spre o funcţie executivă sau să devină medici (Gustafson şi Magnusson, 1991).

Au fost identificaţi mai mulţi factori care contribuie la menţinerea diferenţelor ocupaţionale ale femeilor şi bărbaţilor. Probabil că dintre acestea cele mai importante sunt stereotipurile de rol. Ele se manifestă prin distribuţia puternică, acceptată social, a diverselor roluri atribuite celor două sexe de-a lungul vieţii. Aceste roluri diferenţiate sunt normative în societate şi reprezintă patternuri comportamentale aprobate pentru bărbaţi şi femei. Stereotipurile de rol în ceea ce priveşte cele două sexe sunt asimilate de timpuriu de către copii, când sunt încurajaţi să se joace cu jucării „potrivite sexului pe care îl au" (Maccoby şi Jacklin, 1974), când profesorii stimulează comportamente diferite în cazul băieţilor şi al fetelor (Guttentag şi Bray, 1976) şi când părinţii le comunică faptul că au aşteptări diferite (frecvent mai scăzute) în cazul fetelor decât al băieţilor (Marini, 1978). Odată cu asimilarea comportamentelor stereotipe, copiii dobândesc şi stereotipuri ocupaţionale, ce definesc ocupaţiile potrivite pentru fete şi pentru băieţi (Looft,1971).

Întrucât aceste stereotipuri ocupaţionale se formează devreme şi sunt relativ stabile, au o puternică influenţă asupra categoriilor ocupaţionale luate în considerare de adolescenţi şi adolescente (Gottfredson, 1981). Femeile tind să prefere ocupaţiile tipic feminine, în timp ce bărbaţii preferă ocupaţiile tipic masculine. Câteva dintre consecinţele negative ale acestei segregări se leagă de faptul că ocupaţii alese stereotipic de către femei tind să fie mai prost plătite şi să aibă un statut inferior faţă de cele tipic masculine. Mai mult, segregarea duce frecvent la faptul că femeile au mult mai puţine oportunităţi de avansare decât au în mod obişnuit bărbaţii (Baron, Bielby, 1985 ; Betz, 1994). În ultimele două decenii au apărut anumite schimbări, în sensul că a crescut uşor numărul adolescentelor care îşi aleg cariere netradiţionale (de exemplu, dintre cele dominate în mod obişnuit de bărbaţi) (Nauta, Epperson şi Kahn, 1998). În acelaşi timp, adolescenţii vor rămâne fideli alegerilor ocupaţionale tipic masculine, ceea ce se întâmplă, probabil, şi din cauză că meseriile deţinute în mod obişnuit de către femei sunt mai prost plătite (O'Brien *et al.*, 2000), dar şi pentru că se acordă mult mai puţin sprijin băieţilor care şi-ar dori să-şi aleagă cariere netradiţionale decât fetelor care se îndreaptă în această direcţie.

Deşi stereotipurile sexuale şi cele ocupaţionale explică multe dintre diferenţele observate în dezvoltarea vocaţională şi în preferinţele ocupaţionale ale adolescenţilor şi adolescentelor, totuşi ele nu le explică în totalitate. Există dovezi care sugerează că, până şi în zilele noastre, tinerele consideră că este mult mai importantă întemeierea unei familii decât construirea unei cariere. Rezultatele unui studiu au arătat că, între 17 şi 22 de ani, femeile şi-au schimbat planurile de carieră, alegând meserii mai tradiţionale şi mai puţin prestigioase, probabil pentru a se adapta planurilor lor de a-şi întemeia o familie şi de a avea copii (O'Brien *et al.*, 2000). În mod clar, vieţile multor femei sunt influenţate,

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

în mare măsură, de destinul lor biologic de a concepe şi de a creşte copii, priorităţi care acţionează de cele mai multe ori în detrimentul dezvoltării unor cariere dominate în mod obişnuit de bărbaţi şi, prin urmare, al unor ocupaţii mai prestigioase. De asemenea, s-a stabilit că anumite aspecte ale muncii valorizate de către femei sunt diferite de cele valorizate de către bărbaţi (Beutell şi Brenner, 1986 ; Pryor, 1983). În cazul femeilor există o probabilitate mai mare să asocieze reuşita personală cu ajutarea altor persoane (Super şi Hendrix, 1968), să considere relaţiile bune cu colegii de serviciu ca fiind foarte importante şi să acorde o mare valoare locurilor de muncă plăcute. Prin contrast, bărbaţii valorizează mai mult creativitatea, banii şi activităţile fizice (Vondracek *et al.*, 1990).

De asemenea, credinţele în ceea ce priveşte eficienţa personală joacă un rol important în dezvoltarea vocaţională (Betz, 1994 ; Betz şi Hackett, 1981). De exemplu, când adolescenţii consideră că eficienţa lor într-o anumită meserie sau arie educaţională este înaltă, vor investi mai mult timp şi efort în explorarea şi urmarea unei cariere în acel domeniu. Dimpotrivă, când se percep ca având o eficienţă scăzută într-o anumită zonă, este puţin probabil să-şi facă planuri de viitor pentru dezvoltarea unei cariere în respectivul domeniu (Betz, 1994 ; Betz şi Hackett, 1981 ; Lent, Brown şi Larkin, 1986). S-a dovedit faptul că liceenii, băieţi şi fete, au patternuri diferite în perceperea propriei eficienţe ocupaţionale ; băieţii se consideră mai eficienţi în ocupaţiile tradiţional masculine şi în ştiinţă, în timp ce fetele se cred mai eficiente în meseriile tradiţional feminine.

Multe diferenţe dintre sexe identificate în dezvoltarea vocaţională la adolescenţi şi în dezvoltarea unei cariere în cazul tinerilor au la bază o combinaţie de factori sociali, culturali şi biologici. Ele tind să fie asociate cu consecinţe negative în cazul femeilor, iar progresele înregistrate în eliminarea sau reducerea influenţei acestora au fost lente. În consecinţă, Hackett (1995) a pledat pentru instituirea unor programe care să crească percepţia în ceea ce priveşte autoeficienţa în cazul femeilor şi al minorităţilor, slab reprezentate în domeniile tehnice şi ştiinţifice. Aplicarea cu succes a unor astfel de intervenţii ar determina o reducere a consecinţelor negative a diferenţelor sexuale în dezvoltarea vocaţională a fetelor şi tinerelor şi, în acelaşi timp, ar aduce şi un beneficiu unei economii care se confruntă în prezent cu o lipsă acută de muncitori talentaţi şi bine pregătiţi în domeniile tehnic şi ştiinţific.

Tinerii care nu urmează facultatea

Deşi aproximativ 50% dintre liceeni afirmă că obţinerea diplomei de bacalaureat este principala lor ţintă, aproximativ 75% dintre adolescenţii americani nu ating acest obiectiv (*cf.* Stern şi National Center for Research in Vocational Education, 1995). Aproximativ jumătate dintre adolescenţi, numiţi „jumătatea uitată" într-un raport citat de Fundaţia Grant, consideră că şi-au încheiat educaţia când termină liceul, frecvent fără a obţine diploma de absolvire (Youth and America's Future, 1988, p. 1). Prin urmare, majoritatea adolescenţilor americani intră pe piaţa muncii având pur şi simplu intenţia de a-şi găsi un loc de muncă ; dezvoltarea unei cariere este ceva la care cei mai mulţi dintre ei nici nu s-au gândit cu seriozitate, din mai multe motive. Având doar educaţia primită în liceu şi ceva experiență de la un loc de muncă cu jumătate de normă în momentul în care încep să-şi caute un job, aceşti adolescenţi au un dezavantaj imediat în noua economie globală, condusă de tehnologie şi care recompensează diplomele şi pregătirea educaţională temeinică, mai ales în matematică, ştiinţă şi inginerie. Ca urmare, mulţi dintre tinerii care nu urmează o facultate se pot aştepta la câţiva ani de nesiguranţă în carieră, caracterizaţi de perioade de şomaj şi de o serie de locuri de muncă rutiniere, plătite cu salariul minim pe economie. Motivele pentru care există aceste patternuri sunt complexe şi, la fel ca alte aspecte ale dezvoltării unei cariere, implică aspecte contextuale şi individuale.

Nici una dintre afirmaţiile de mai sus nu trebuie interpretată din perspectiva faptului că munca prestată de cei care nu au terminat o facultate nu este importantă. Mai mult, o parte dintre tinerii care nu urmează facultatea devin antreprenori de succes sau sunt foarte apreciaţi de către angajatori datorită talentelor lor speciale ori a unor calităţi personale. Totuşi, cei mai mulţi dintre ei lucrează în restaurante fast-food, în staţii de autoservire, în supermarketuri şi în cadrul unor afaceri mici, realizând sarcini repetitive şi monotone. Foarte probabil că nici adolescenţii înşişi, nici părinţii lor nu au avut de la început aceste aspiraţii joase. Prin urmare, rămâne întrebarea: de ce atât de mulţi absolvenţi de liceu, care de multe ori intră în adolescenţă având obiective şi aspiraţii înalte, ajung în poziţii relativ indezirabile când se încadrează în muncă?

Datele furnizate de National Logitudinal Survey of Young Americans (*cf.* Youth and America's Future, 1988) demonstrează că din promoţia de absolvenţi de liceu din anul 1980, numai 1/5 dintre cei aflaţi în ultimul sfert al ierarhiei clasei lor, comparativ cu cei aflaţi în prima jumătate, au fost regăsiţi ca absolvenţi de facultate. În cazul celor aflaţi în prima jumătate „erau de 70 de ori mai multe şanse ca aceştia să fie studenţi la Politehnică, Matematică sau Medicină, comparativ cu cei aflaţi în ultimul sfert" (p. 31). Referitor la cei aflaţi în cincimea inferioară, erau şanse de 8,8 ori mai mici ca ei să fi terminat liceul fără a-şi lua diploma de bacalaureat. Prin urmare, nu ar trebui să ne surprindă că elevii dezavantajaţi economic, cu probleme la şcoală, ajung să urmeze direcţii vocaţionale şi non-academice ce sunt frecvent asociate cu probleme la angajare, în momentul în care intră pe piaţa muncii.

Aceste dificultăţi sunt demonstrate de date care arată că, în 1993, rata şomajului la tinerii de 18-19 ani era de 19%, în timp ce în cazul celor cu vârste cuprinse între 20 şi 24 de ani, rata a rămas stabilă la 11%. În aceeaşi perioadă, rata şomajului în cazul celor cu vârste cuprinse între 25 şi 54 de ani era de numai 5,4%. În afară de aceste diferenţe mari în ceea ce priveşte rata şomajului, datele furnizate de National Longitudinal Survey of Young Americans au demonstrat că tinerii cu vârste cuprinse între 18 şi 27 de ani care nu şi-au continuat studiile după absolvirea liceului deşi şi-au luat diploma de bacalaureat au schimbat deja cinci locuri de muncă, cu perioadele de şomaj aferente între ele (*cf.* Stern şi National Center for Research in Vocational Education, 1995). În afară de această instabilitate evidentă în domeniul ocupaţional, în cazul tinerilor care nu urmează o facultate există o probabilitate mai mare să se confrunte cu o instabilitate colaterală şi dezavantaje în ariile de funcţionare interpersonală şi economică. De exemplu, în timp ce ajutorul de stat pentru absolvenţii de facultate este de aproximativ 15.200 de dolari/an/persoană, cei care nu urmează o facultate primesc aproximativ 1.460 de dolari (Worthington şi Juntunen, 1997).

Datele sugerează că cei care sunt suficienţi de norocoşi ca să aibă o familie şi o bază socioeconomică, precum şi calităţile pentru a urma o facultate şi a o absolvi continuă să fie favorizaţi în practic toate aspectele vieţii, inclusiv în ceea ce priveşte şansele de a avea o carieră de succes. Aceste concluzii sunt susţinute şi de studiul lui Pimentel (1996), care a descoperit că educaţia părinţilor, venitul familiei şi performanţele din timpul şcolii reprezintă factori predictivi în cazul aspiraţiilor educaţionale ale elevilor de liceu şi că o medie mai înaltă a acestor factori – educaţia părinţilor (în cazul băieţilor) şi venitul familiei (în cazul fetelor) – preziceau succese educaţionale mai mari la şase luni după terminarea liceului. În continuare, avantajele celor care urmează o facultate continuă să se acumuleze, precum şi dezavantajele celor care nu o urmează. Această ipoteză este susţinută de Stern şi National Center for Research in Vocational Education (1995), care au afirmat că beneficiul financiar este mult mai mare în cazul absolvenţilor de liceu cu diplomă de bacalaureat, precum şi al celor care aveau o diplomă de absolvire a unui colegiu de doi ani. Atragerea tinerilor care nu urmează facultatea în această instruire suplimentară atât de importantă îi preocupă de câteva decenii pe politicieni, practicieni şi academicieni. Un efort notabil realizat de Blustein şi colaboratorii săi (1997) a implicat dezvoltarea unor modele teoretice care încorporau factorii contextuali şi individuali ce afectează tranziţia de la şcoală la muncă a adolescenţilor „orientaţi către muncă". Un obiectiv specific al acestui studiu şi al altor demersuri similare a fost îmbunătăţirea înţelegerii circumstanţelor complexe ce contribuie la calitatea şi, în ultimă instanţă, la rezultatul tranziţiei către muncă. Un altul a fost dezvoltarea, implementarea şi evaluarea unor programe care să ofere resurse educaţionale şi vocaţionale suplimentare, astfel încât să uşureze trecerea de la şcoală la muncă în cazul adolescenţilor care nu urmează o facultate.

Strategiile şi programele utilizate în alte ţări decât Statele Unite, ce erau destinate facilitării trecerii de la şcoală la muncă şi asigurării unei forţe de muncă bine instruite şi competitive, s-au bucurat de o atenţie deosebită, fiind privite ca posibile căi de îmbunătăţire a carierei adolescenţilor americani care nu urmau o facultate. Dintre acestea, cel mai notabil a fost considerat modelul de ucenicie, asociat, în mare măsură, cu dezvoltarea economică a Germaniei. Lester Thurow, economist în cadrul MIT, spunea că „arma secretă a Germaniei este educarea absolvenţilor de liceu care nu urmează o universitate [training]... După ce treci printr-un program de ucenicie în Germania, eşti practic cea mai bine educată persoană din lume corespunzător nivelului tău" (vezi Smith, 1995, p. 127). Au fost şi alţi autori care au menţionat potenţialul modelului de ucenicie pentru rezolvarea problemelor tinerilor care nu urmează o facultate, dar ei au atras atenţia asupra faptului că modelul german nu poate fi importat fără a suferi adaptări semnificative, deoarece are rădăcini instituţionale adânci (Hamilton, 1990).

În orice caz, se pot învăţa multe din experienţa Germaniei. În anii ce au urmat celui de-al Doilea Război Mondial, un aspect esenţial al sistemului de ucenicie a fost colaborarea dintre jucătorii-cheie : sindicatele au lucrat mână în mână cu reprezentanţii mediului de afaceri şi industriei în sprijinirea unei politici educaţionale naţionale ce a stimulat şi cultivat dezvoltarea unei forţe de muncă bine instruite. În aproape orice companie au fost create posturi de ucenici pentru adolescenţii între 14 şi 16 ani, iar şcolile au oferit o educaţie ce a permis ucenicilor să petreacă 4/5 din timpul lor în diverse contexte de muncă. O analiză exhaustivă (atât asupra învăţării în şcoală, cât şi asupra dezvoltării de abilităţi practice) a concluzionat că programele de ucenicie au dus la plasarea respectivilor ucenici în locuri de muncă bine plătite (de obicei) şi au deschis posibilitatea calificării (după 5 ani) pentru obţinerea diplomei de maistru. Cei care treceau cu succes de această examinare aveau voie să-şi deschidă propria afacere, în cazul în care o doreau. Explicaţiile succesului acestui model dezvoltat după război au inclus: înscrierile foarte limitate în facultăţi şi colegii tehnice, factorii culturali care împiedicau adolescenţii calificaţi, dar care proveneau din medii socioeconomice mai joase, să ia în considerare posibilitatea urmării unui colegiu sau a unei universităţi şi salariile foarte mici pe care angajatorii le plăteau ucenicilor. Cea mai mare parte a acestor condiţii au fost inversate prin crearea unor condiţii mai puţin favorabile implementării cu succes în Germania, în zilele noastre, a unui astfel de model de ucenicie. Deşi multe dintre aspectele pozitive ale sistemului au rămas, în mod evident nu mai reprezintă o direcţie clară de succes ocupaţional în cazul tinerilor, aşa cum erau odată.

Oponenţii teoriei tranziţiei de la şcoală la muncă şi mai ales cei ai modelului de ucenicie argumentează că evoluţia tehnologică poate sau nu să necesite abilităţi şi o instruire suplimentare şi că dificultăţile de angajare ale tinerilor îşi au rădăcinile dincolo de lipsa de instruire sau de socializare vocaţională (Kantor, 1994). De exemplu, în cazul elevilor afro-americani exista o probabilitate mai mare să fie implicaţi în programe vocaţionale (de exemplu, de formare a abilităţilor de muncă), în timp ce în cazul elevilor albi şi asiatici exista o probabilitate mai mare să fie îndrumaţi spre o cale academică (de exemplu, urmarea unei facultăţi) (Oakes şi Guiton, 1994). Această diferenţă rasială poate fi observată şi după absolvirea liceului. În cazul promoţiei de absolvenţi de liceu din 1995 s-au observat diferenţe rasiale în ceea ce priveşte rata şomajului, la şase luni după absolvirea liceului, şi anume: în cazul elevilor albi, rata era de 14,2%, în cazul celor afro-americani de 29,1%, iar în cazul celor latino, de 40,5% (*cf.* Worthington şi Juntunen, 1997). Worthington şi Juntunen (1997) avertizează asupra faptului că programele ce facilitează trecerea de la şcoală la muncă nu vor dobândi credibilitate dacă sunt rezervate pentru minorităţi sau elevi consideraţi problematici la şcoală sau în comunitate. Deşi programele menţionate anterior pot îmbunătăţi abilităţile segmentului cel mai tânăr din cadrul forţei de muncă ce nu urmează o facultate, până când angajatorii nu vor începe să conştientizeze şi să accepte că instruirea suplimentară este necesară şi valoroasă, contextul pieţei muncii pentru tinerii care nu termină o facultate va rămâne relativ neschimbat.

Concluzii

Adolescenţa face presiuni incredibile asupra dezvoltării individuale. În afară de faptul că trebuie să facă faţă rapidelor modificări biologice şi cognitive, adolescenţii trebuie să-şi dozeze bine timpul şi efortul pentru a gestiona relaţiile cu familia şi colegii, precum şi şcoala, timpul liber şi munca. Efortul investit într-un anumit sector poate reduce efortul destinat altuia. Alegerile făcute în ceea ce priveşte şcoala pot creşte sau reduce numărul de opţiuni aflate la dispoziţie pe piaţa muncii. Abilităţile şi competenţele stimulate sau neglijate în copilărie şi în adolescenţă pot face diferenţa între o viaţă plină de satisfacţie şi succes şi una nefericită şi plină de eşecuri. Deşi în ultimă instanţă adolescenţii trebuie

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

să fie responsabili pentru propriile succese şi eşecuri, totuşi este şi responsabilitatea politicienilor, a comunităţii şi a şcolilor să le furnizeze toate oportunităţile necesare pentru a avea succes în viitor. Mai important decât orice, părinţii lor trebuie să încerce să găsească echilibrul între a oferi direcţie şi orientare şi a le inhiba libertatea de a-şi găsi singuri calea ; dintre a oferi suportul emoţional necesar şi a fi aspri ; dintre a cultiva aspiraţii prea mari şi aspiraţii prea mici.

Dacă totul merge bine, pe măsură ce adolescenţii se maturizează, vor fi mai bine pregătiţi pentru a deveni muncitori productivi şi a îmbrăţişa o carieră de succes. Această provocare capătă o semnificaţie suplimentară odată cu conştientizarea faptului că realizarea practic a tuturor aspiraţiilor de viaţă poate fi pusă în legătură cu dezvoltarea carierei vocaţionale a unei persoane (Krau, 1997). Krau observa că, în procesul individual de găsire a sensului vieţii, este foarte probabil ca oamenii să lege acest aspect de meseria pe care o au. Prin urmare, carierele vocaţionale sunt percepute ca fiind principalul instrument de obţinere a realizării sinelui de-a lungul cursului vieţii. De asemenea, se spune că celor cărora le place meseria pe care o au tind să fie mai fericiţi, mai sănătoşi şi mai activi decât cei care percep munca drept un rău necesar. Impactul dezvoltării carierei de-a lungul întregii vieţi şi alegerile legate de carieră din adolescenţă reprezintă argumente foarte puternice pentru a stimula continuarea studierii şi a înţelegerii mai profunde a acestor procese.

Lecturi-cheie

Blustein, D.L., Phillips, S.D., Jobin-Davis, K., Finkelberg, S.L., Roarke, A.E. (1997), „A theory - Building investigation of the school-to-work transition", *Counseling Psychologist*, 25(3), pp. 364-402.

Acest articol este unul dintre puţinele care ţine cont de aspectele legate de dezvoltare şi de contex, asociate cu tranziţia spre piaţa muncii a tinerilor care nu au absolvit liceul.

Mortimer, J.T., Finch, M.D. (eds.) (1996), *Adolescent Work and Family : An Intergenerational Developmental Analysis*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Acest text este o bună reprezentare a abordării sociologice în studiul dezvoltării carierei. Autorii, care au contribuit la realizarea lui, au folosit date din Youth Developmental Study pentru a răspunde la întrebările legate de muncă şi carieră.

Vondracek, F.W., Lerner, R.M., Schulenberg, J.E. (1986), *Career Development : A Lifespan Developmental Approach*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Acest text este o adaptare a unui cadru de lucru contextual-evolutiv la domeniul de dezvoltare al carierei şi a fost elaborat pentru a demonstra rolul central al dezvoltării carierei în ansamblul dezvoltării umane.

Vondracek, F.W. (2001), „The developmental perspective in vocational psychology", *Journal of Vocational Behavior*, 59, pp. 252 -261.

Acest articol, care se referă la dezvoltarea carierei din perspectiva dezvoltării, se înscrie în seria celor care abordează subiectul particular al viitoarelor direcţii de lucru ale psihologiei vocaţionale.

Bibliografie

Archer, S.L. (1989), „Gender differences in identity development: Issues of process, domain and timing", *Journal of Adolescence*, 12(2), pp. 117-138.

Archer, S.L., Waterman, A.S. (1983), „Identity in early adolescence: A developmental perspective", *Journal of Early Adolescence*, 3(3), pp. 203-214.

Bachman, J.G., Schulenberg, J. (1993), „How part-time work intensity relates to drug use, problem behavior, time use, and satisfaction among high school seniors: Are these consequences or merely correlates?", *Developmental Psychology*, 29(2), pp. 220-235.

Bandura, A. (1995), „Exercise of personal and collective efficacy in changing societies", în A. Bandura (ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (pp. 1-45), Cambridge University Press, New York.

Baron, J.N., Bielby, W.T. (1985), „Organizational barriers to gender equality: Sex segregation of jobs and opportunities", în A.S. Rossi (ed.), *Gender and the Life Course* (pp. 233-251), Aldine, New York.

Berzonsky, M.D. (1990), „Self-construction over the life-span: A process perspective on identity formation", în G.J. Neimeyer, R.A. Neimeyer (eds.), *Advances in Personal Construct Psychology: A Research Annual*, vol. I: *Advances in Personal Construct Psychology* (pp.155-186), Jai Press, Greenwich, CT.

Berzonsky, M.D. (1992), „A process perspective on identity and stress management", în G.R. Adams, T.P. Gullotta (eds.), *Adolescent Identity Formation. Advances in Adolescent Development* (vol. 4, pp.193-215), Sage, Newbury Park, CA.

Betz, N.E. (1994), „Career counseling for women in the sciences and engineering", în W.B. Walsh, S.H. Osipow (eds.), *Career Counseling for Women. Contemporary Topics in Vocational Psychology* (pp. 237-261), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Betz, N.E., Fitzgerald, L.F. (1987), *The Career Psychology of Women*, Academic, San Diego, CA.

Betz, N.E., Hackett, G. (1981), „The relationship of career-related self-efficacy expectations to perceived career options in college women and men", *Journal of Counseling Psychology*, 28(5), pp. 399-410.

Beutell, N.J., Brenner, O.C. (1986), „Sex differences in work values", *Journal of Vocational Behavior*, 28, pp. 29-41.

Blustein, D.L., Phillips, S.D., Jobin-Davis, K., Finkelberg, S.L., Roarke, A.E. (1997), „A theory-building investigation of the school-to-work transition", *Counseling Psychologist*, 25(3), pp. 364-402.

Bosma, H.A. (1992), „Identity in adolescence: Managing commitments", în G.R. Adams, T.P. Gullotta (eds.), *Adolescent Identity Formation. Advances in Adolescent Development* (vol. 4, pp.91-121), Sage, Newbury Park, CA.

Clausen, J. (1993), *American Lives*, Free Press, New York.

Cotton, L., Bynum, D.R., Madhere, S. (1997), „Socialization forces and the stability of work values from late adolescence to early adulthood", *Psychological Reports*, 80, pp. 115-124.

Eccles, J.E., Hoffman, L.W. (1984), „Sex roles, socialization, and occupational behavior", în H.W. Stevenson, A.E. Siegel (eds.), *Child Development Research and Social Policy*, University of Chicago Press, Chicago.

Elder, G.H. (1974), *Children of the Great Depression*, University of Chicago Press, Chicago.

Erez, M., Borochov, O., Mannheim, B. (1989), „Work values of youth: Effects of sex or sex role typing?", *Journal of Vocational Behavior*, 34(3), pp. 350-366.

Erikson, E.H. (1959), *Identity and the Life-Cycle*, International Universities Press, New York.

Erikson, E.H. (1968), *Identity: Youth and Crisis*, Norton, New York.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Finch, M.D., Mortimer, J.L., Ryu, S. (1997), „Transition into part-time work: Health risks and opportunities", în J. Schulenberg, J. Maggs, K. Hurrelmann (eds.), *Health Risks and Developmental Transitions during Adolescence* (pp. 321-344), Cambridge University Press, Cambridge.

Foerster, P., Friedrich, W. (1996), „Jugendliche in den neuen Bundesländern: Ergebnisse einer empirischen Studie zum Wandel der Meinungen, Einstellungen und Werte von Jugendlichen in Sachsen 1990 bis 1994" [„Youth in the new federal states: Results of an empirical study regarding changing values of youth in Saxony, 1990-1994"], Aus Politik und Zeitgeschichte, Beilage zur Wochenzeitung, *Das Parlement*, B19/96, pp. 19-29.

Gati, I. (1986), „Making career decisions – A sequential elimination approach", *Journal of Counseling Psychology*, 33(4), pp. 408-417.

Gati, I. (1990), „Interpreting and applying career decision-making models: Comment on Carson and Mowsesian", *Journal of Counseling Psychology*, 37(4), pp. 508-514.

Gati, I., Fassa, N., Houminer, D. (1995), „Applying decision theory to career counseling practice: The sequential elimination approach", *Career Development Quarterly*, 43, pp. 211-220.

Gottfredson, L.S. (1981), „Circumscription and compromise: A developmental theory of occupational aspirations", *Journal of Counseling Psychology*, 28(6), pp. 545-579.

Greenberger, E. (1988), „Working in teenage America", în J.T. Mortimer, K.M. Borman (eds.), *Work Experience and Psychological Development through the Life Span*, *AAAS Selected Symposia Series* (pp. 21-50), nr. 107, Westview Press, Boulder, CO.

Greenberger, E., Steinberg, L. (1986), *When Teenagers Work: The Psychological and Social Costs of Adolescent Employment*, Basic Books, New York.

Grotevant, H.D. (1987), „Toward a process model of identity formation", *Journal of Adolescent Research*, 2(3), pp. 203-222.

Gustafson, S.B., Magnusson, D. (1991), *Female Life Careers: A Pattern Approach*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Guttentag, M., Bray, H. (1976), *Undoing Sex Stereotypes: Research and Resources for Educators*, McGraw-Hill, New York.

Hackett, G. (1995), „Self-efficacy in career choice and development", în A. Bandura (ed.), *Self-Efficacy in Changing Societies* (pp. 232-258), Cambridge University Press, New York.

Hamilton, S.F. (1990), *Apprenticeship for Adulthood: Preparing Youth for the Future*, Free Press, New York.

Hamilton, S.F., Lavine-Powers, J. (1990), „Failed expectations: Working-class girls' transition from school to work", *Youth and Society*, 22(2), pp. 241-262.

Harren, V.A. (1979), „Research with the assessment of career decision making", *Character Potential: A Record of Research*, 9(2), pp. 63-69.

Hauser, R.M., Tsai, S.L., Sewell, W.H. (1983), „A model of stratification with response error in social and psychological variables", *Sociology of Education*, 56(1), pp. 20-46.

Holland, J.L. (1997), „Making vocational choices: A theory of vocational personalities and work environments" (ed. a III-a), *Psychological Assessment Resources*, Odessa, FL.

Inhelder, B., Piaget, J. (1958), *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence: An Essay on the Construction of Formal Operational Structures*, Basic Books, New York.

Kablaoui, B.N., Pautler, A.J. (1991), „The effects of part-time work experience on high school students", *Journal of Career Development*, 17(3), pp. 195-211.

Kantor, H., „Managing the transition from school to work: The false promise of youth apprenticeship", *Teachers College Record*, 95(4), pp. 442-461.

Kohn, M.L., Schooler, C. (1983), *Work and Personality: An Inquiry into the Impact of Social Stratification*, Ablex, Norwood, NJ.

Krau, E. (1987), „The crystallization of work values in adolescence: A socio-cultural approach", *Journal of Vocational Behavior*, 30, pp. 103-123.

Krau, E. (1997), *The Realization of Life Aspirations through Vocational Careers*, Praeger, Westport, CT.

Kroger, J. (2000), „Ego identity status research in the new millennium", *International Journal of Behavioral Development*, 24(2), pp. 145-148.

Krumboltz, J.D., Mitchell, A.M., Jones, G.B. (1976), „A social learning theory of career selection", *Counseling Psychologist*, 6(1), pp. 71-81.

Lent, R.W., Brown, S.D., Larkin, K.C. (1986), „Self-efficacy in the prediction of academic performance and perceived career options", *Journal of Counseling Psychology*, 33(3), pp. 265-269.

Looft, W.R. (1971), „Sex differences in the expression of vocational aspirations by elementary school children", *Developmental Psychology*, 5(2), p. 366.

Maccoby, E.E., Jacklin, C.N. (1974), *The Psychology of Sex Differences*, Stanford University Press, Stanford, CA.

Marini, M.M. (1978), „Sex differences in the determination of adolescent aspirations: A review of research", *Sex Roles*, 4(5), pp. 723-753.

Mortimer, J.T., Finch, M.D., Ryu, S., Shanahan, M.J., Call, K.T. (1996), „The effects of work intensity on adolescent mental health, achievement, and behavioral adjustment: New evidence from a prospective study", *Child Development*, 67, pp. 1243-1261.

Mortimer, J.T., Kumka, D.S., „A further examination of the occupational linkage hypothesis", *Sociological Quarterly*, 23, pp. 3-16.

Mortimer, J.T., Lorence, J. (1995), „The social psychology of work", în K.S. Cook, G.A. Fine, J.S. House (eds.), *Sociological Perspectives on Social Psychology* (pp. 497-523), Allyn & Bacon, Boston.

Nauta, M.M., Epperson, D.L., Kahn, J.H. (1998), „A multiple-groups analysis of predictors of higher level career aspirations among women in mathematics, science, and engineering majors", *Journal of Counseling Psychology*, 45(4), pp. 483-496.

Nurmi, J.E. (1991), „How do adolescents see their future? A review of the development of future orientation and planning", *Developmental Review*, 11(1), pp. 1-59.

Oakes, J., Guiton, G. (1994), „Matchmaking: The dynamics of high school tracking decisions", *American Educational Research Journal*, 32, pp. 3-34.

O'Brien, K.M., Friedman, S.M., Tipton, L.C., Linn, S.G. (2000), „Attachment, separation, and women's vocational development: A longitudinal analysis", *Journal of Counseling Psychology*, 47(3), pp. 301-315.

Phillips, S., Sandstrom, K.L. (1990), „Parental attitudes toward youth work", *Youth & Society*, 22(2), pp. 160-183.

Phillips, S.D., Pazienza, N.J., „History and theory of the assessment of career development and decision making", în W.B. Walsh, S.H. Osipow (eds.), *Career Decision Making* (pp. 1-31), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Phinney, J.S. (1990), „Ethnic identity in adolescents and adults: Review of research", *Psychological Bulletin*, 108(3), pp. 499-514.

Phinney, J.S., Rosenthal, D.A. (1992), „Ethnic identity in adolescence: Process, context, and outcome", în G.R. Adams, T.P. Gullotta (eds.), *Adolescent Identity Formation. Advances in Adolescent Development* (vol. 4, pp. 145-172), Sage, Newbury Park, CA.

Pimentel, E.E. (1996), „Effects of adolescent achievement and family goals on the early adult transition", în J.T. Mortimer, M.D. Finch (eds.), *Adolescents, Work, and Family: An Intergenerational Developmental Analysis. Understanding Families* (vol. 6, pp. 191-220), Sage, Thousand Oaks, CA.

Pryor, R. (1982), „Values, preferences, needs, work ethics, and orientations to work: Toward a conceptual and empirical integration", *Journal of Vocational Behavior*, 20, pp. 40-52.

Pryor, R.G. (1983), „Sex differences in the levels of generality of values/preferences related to work", *Journal of Vocational Behavior*, 23(2), pp. 233-241.

Ryu, S., Mortimer, J.T. (1996), „The «occupational linkage hypothesis» applied to occupational value formation in adolescence”, în J.T. Mortimer, M.D. Finch (eds.), *Adolescents, Work, and Family : An Intergenerational Developmental Analysis. Understanding Families* (vol. 6, pp. 167-190), Sage, Thousand Oaks, CA.

Shanahan, M.J., Elder, G.H., Burchnial, M., Conger, R.D. (1996), „Adolescent paid labor and relationships with parents : Early work-family linkages”, *Child Development*, 67, pp. 2183-2200.

Skorikov, V., Vondracek, F.W. (1998), „Vocational identity development : Its relationship to other identity domains and to overall identity development”, *Journal of Career Assessment*, 6(1), pp. 13-35.

Skorikov, V.B., Vondracek, F.W. (1997), „Longitudinal relationships between part-time work and career development in adolescents”, *Career Development Quarterly*, 45, pp. 221-235.

Smith, H. (1995), *Rethinking America*, Random House, New York.

Steinberg, L., Dornbusch, S.M. (1991), „Negative correlates of part-time employment during adolescence : Replication and elaboration”, *Developmental Psychology*, 27(2), pp. 304-313.

Stern, D., Nakata, Y.F. (1989), „Characteristics of high school students' paid jobs, and employment experience after graduation”, în D. Stern, D. Eichorn (eds.), *Adolescence and Work : Influences of Social Structure, Labor Markets, and Culture* (pp. 189-233), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Stern, D., National Center for Research in Vocational Education (US) (1995), *School to Work : Research on Transition Programs in the United States*, Falmer Press for the National Center for Research in Vocational Education, Washington, DC.

Super, D.E. (1973), „The work values inventory”, în D.G. Zytowski (ed.), *Contemporary Approaches to Interest Measurement* (pp. 189-205), University of Minnesota Press, Minneapolis.

Super, D.E. (1980), „A life-span, life-space, approach to career development”, *Journal of Vocational Behavior*, 16, pp. 282-298.

Super, D.E., Hendrix, V.L. (1968), „Factor dimensions and reliability of the Work Values Inventory”, *Vocational Guidance Quarterly*, 17, pp. 269-274.

Tiedeman, D.V., O'Hara, R.P. (1963), *Career Development : Choice and Adjustment*, College Entrance Examination Board, Princeton, NJ.

Tittle, C.K. (1988), „Validity, gender research, and studies of the effects of career development interventions”, *Applied Psychology : An International Review*, 37(2), pp. 121-131.

Tversky, A. (1972), „Choice by elimination”, *Journal of Mathematical Psychology*, 9(4), pp. 341-367.

Vodanovich, S.J., Kramer, T.J. (1989), „An examination of the work values of parents and their children”, *Career Development Quarterly*, 37, pp. 365-374.

Vondracek, F.W., Lerner, R.M., Schulenberg, J.E. (1986), *Career Development : A Life-Span Developmental Approach*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Vondracek, F.W., Schulenberg, J.E. (1984), „Adolescence and careers”, în R.M. Lerner, N.L. Galambos (eds.), *Experiencing Adolescents : A Sourcebook for Parents, Teachers, and Teens* (pp. 7-359), Garland, New York.

Vondracek, F.W., Schulenberg, J.E., Skorikov, V., Gillespie, L.K., Wahlheim, C. (1995), „The relationship of identity status to career indecision during adolescence”, *Journal of Adolescence*, 18(1), pp. 17-29.

Vondracek, F.W., Shimizu, K., Schulenberg, J.E., Hostetler, M., Sakayanagi, T. (1990), „A comparison between American and Japanese students' work values”, *Journal of Vocational Behavior*, 36(3), pp. 274-286.

Vondracek, F.W., Skorikov, V.B. (1997), „Leisure, school, and work activity preferences and their role in vocational identity development”, *Career Development Quarterly*, 45(4), pp. 322-340.

Wijting, J.P., Arnold, C.R., Conrad, K.A. (1978), „Generational differences in work values between parents and children and between boys and girls across grade levels 6, 9, 10, and 12”, *Journal of Vocational Behavior*, 12(2), pp. 245-260.

Worthington, R.L., Juntunen, C.L. (1997), „The vocational development of non-college-bound youth: Counseling psychology and the school-to-work transition movement", *Counseling Psychologist*, 25(3), pp. 323-363.

Youth and America's Future (Organization) (1988), *The Forgotten Half- Non-College Youth in America: An Interim Report on the School-to-Work Transition* [The Commission], Washington, DC.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 7

Şcolile ca medii de dezvoltare

Jacquelynne S. Eccles, Robert W. Roeser

Introducere

Cu toate că există o recunoaştere din ce în ce mai mare a faptului că şcolile joacă un rol foarte important în dezvoltarea cognitivă şi socială, înţelegerea impactului pe care şcolile îl au asupra acesteia este destul de rudimentară. Abia recent cercetătorii au privit dincolo de domeniul intelectual pentru a examina modul în care experienţele din clasă şi de la şcoală influenţează sentimentele adolescenţilor, credinţele legate de identitate şi alegerile comportamentale. Cea mai mare parte a cercetătorilor care studiază dezvoltarea s-au concentrat mai mult asupra familiei şi grupurilor de apartenenţă decât asupra şcolii ; prin contrast, cercetătorii din domeniul educaţional se centrează mai mult pe impactul şcolilor asupra intelectului decât asupra rezultatelor social-emoţionale. Deşi există excepţii importante de la această caracterizare, necesitatea creşterii interdisciplinarităţii între cercetătorii interesaţi de „efectele şcolii” asupra dezvoltării adolescenţilor a fost subliniată de mai mulţi oameni de ştiinţă (Eccles *et al.*, 1998 ; Speece şi Keogh, 1996). În schimb, cercetătorii din domeniul educaţiei, psihologiei, psihiatriei şi sociologiei au lucrat, în general, independent unii de alţii şi au utilizat o multitudine de abordări pentru a studia modul în care şcoala influenţează dezvoltarea. O asemenea diversitate a făcut dificilă compararea rezultatelor şi conceperea unei lucrări integrate privind efectele şcolii. În acest capitol vom prezenta pe scurt cinci direcţii majore ale acestor demersuri de cercetare.

Structura şi resursele în funcţie de nivelul şcolii

Studiile iniţiale asupra şcolilor s-au centrat, în principal, pe unele caracteristici obiective ale şcolii, cum ar fi dimensiunea ei, raportul profesor-elevi, numărul de cărţi din biblioteci şi cheltuielile făcute pentru fiecare elev în parte (Barker şi Gump, 1964). În urma acestor studii a reieşit că dimensiunea şcolii este una dintre cele mai importante

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

caracteristici structurale: atât elevii, cât şi profesorii au înregistrat scoruri mai bune la indicatorii dezvoltării de succes în cazul şcolilor mai mici decât în cazul şcolilor mai mari. Ca urmare, s-a reaprins interesul pentru dimensiunea şcolii, dar şi pentru resursele de la nivel şcolar. Un exemplu recent de studiu asupra dimensiunilor şcolii poate fi găsit în lucrarea publicată în 2000 de Glen Elder şi Rand Conger, *Children of the Land*. Aceşti cercetători au relevat că dimensiunea şcolii este asociată cu o paletă largă de efecte sociale şi şcolare în cazul liceenilor din Iowa, în anii '90. În medie, la nivelul tuturor indicatorilor, adolescenţii care studiau în şcoli de dimensiuni mai mici aveau rezultate mai bune decât adolescenţii care învăţau în şcoli mari, după ce indicatorii familie şi nivel individual au fost corelaţi. Elder şi Conger au argumentat că este posibil ca acest efect să reflecte două procese: numărul mai mare de oportunităţi pentru elevii ce învaţă în şcolile de dimensiuni mai mici de a juca roluri importante în construirea culturii liceului lor şi posibilităţile mai mari ale profesorilor de a monitoriza şi a oferi sprijin tuturor elevilor din şcoală. Studiile recente pe eşantioane la nivel naţional sugerează că este posibil să existe o relaţie nelineară între dimensiunea şcolii şi dezvoltarea adolescenţilor – a fi înscrişi la şcoli de dimensiuni foarte mici poate avea consecinţe negative asupra adolescenţilor care nu se adaptează bine la grupurile sociale şi la profesorii din şcoală, în timp ce a fi înscrişi la gimnaziu, într-o şcoală cu peste 1.000 de elevi, are efecte negative pentru mulţi adolescenţi (Lee şi Smith, 2001).

Diferenţele constante dintre grupurile etnice în ceea ce priveşte realizările şi performanţele şcolare la testele standardizate au determinat reconsiderarea rolului pe care alte resurse de la nivelul şcolii îl au asupra adolescenţilor. 37% dintre adolescenţii afro-americani şi 32% dintre cei hispanici, faţă de 5% dintre euro-americani şi 22% dintre tinerii asiatici sunt înscrişi în 47 dintre cele mai mari şcoli din ţară; în plus, adolescenţii afro-americani şi hispanici sunt înscrişi la cele mai sărace şcoli. 28% dintre cei înscrişi la şcolile de stat trăiesc în sărăcie şi 55% se încadrează în categoria celor care pot beneficia de prânz gratuit sau cu reducere, sugerând faptul că pătura socială poate fi la fel de importantă (sau mai importantă) ca şi rasa în ceea ce priveşte diferenţele. Profesorii din aceste şcoli spun că sentimentul de siguranţă este mai scăzut decât în alte şcoli de stat, abandonul şcolar are o rată mai mare, iar rezultatele la toate nivelele sunt mai slabe (Council of the Great City Schools, 1992). În sfârşit, şcolile care deservesc aceste categorii de populaţie prezintă o probabilitate mai mică decât cele care deservesc categorii de populaţie mai avantajate de a oferi servicii alternative de înaltă calitate sau cursuri avansate şi cursuri care facilitează achiziţia de abilităţi de gândire de nivel înalt, respectiv strategii de învăţare activă. Chiar şi adolescenţii extrem de motivaţi spun că este dificil să aibă rezultate bune în aceste circumstanţe educaţionale.

Şcolile ca organizaţii sociale

Şcolile sunt organizaţii formale care au propriile caracteristici (valori, norme, activităţi şi rutine zilnice), cu impact asupra dezvoltării intelectuale, social-emoţionale şi comportamentale a adolescenţilor. Un al doilea grup de cercetători şi-au concentrat atenţia asupra acestor caracteristici şi asupra impactului lor asupra dezvoltării adolescenţilor. Ei s-au axat mai degrabă pe analiza proceselor organizaţionale şi sociale de mediere adoptate de profesori, directori şi alţi angajaţi decât pe relaţia dintre aspectele demografice şi economice şi influenţa lor. În acest capitol, vom examina problematici legate de climatul din şcoli, de valorile şi obiectivele împărtăşite şi de aspectele curriculare.

Climatul şcolar şi valorile/obiectivele împărtăşite

O parte dintre cercetătorii interesaţi de climatul şcolar au studiat şcolile care au reputaţia de a fi deosebit de bune sau neobişnuit de slabe. Alţii au studiat demersurile şcolii pentru a schimba „climatul şcolar" (Bandura, 1994 ; Bryk *et al.*, 1993 ; Cauce, Comer şi Schwartz, 1987 ; Comer, 1980 ; Goodenow, 1993 ; Lee şi Smith, 2001 ; MacIver, Reuman şi Main, 1995 ; Rosenbaum *et al.*, 1988 ; Rutter, 1983). Folosind aceste strategii, cercetătorii au demonstrat avantajele următoarelor tipuri de procese legate de climatul şcolar : aspectele organizaţionale ale şcolii, cum ar fi lideri puternici, oportunităţi pentru toţi elevii de a participa la activităţi şcolare şi existenţa de norme şi reguli puternice şi clare legate de ordine şi disciplină ; aspectele culturale/sociale, cum ar fi sentimentul de apartenenţă la comunitatea alcătuită din profesori, elevi şi restul personalului şi aşteptările pozitive ale profesorilor, precum şi un sentiment puternic de eficienţă al acestora ; aspecte educative, cum ar fi presiunea dobândirii de cunoştinţe şi accentul pus pe obiective curriculare clare. De exemplu, în analiza făcută asupra rezultatelor mai bune din şcolile catolice, Bryk *et al.* (1993) discută despre modul cum cultura din şcolile catolice este fundamental diferită de cea din cele mai multe şcoli publice, influenţând pozitiv motivaţia elevilor, a părinţilor şi a profesorilor. Această cultură valorizează şcoala, are expectanţe mari, conform cărora toţi copiii pot învăţa, şi afirmă credinţa că scopul şcolii este învăţarea.

În mod similar, Maehr, Midgley şi colaboratorii lor au argumentat că accentul pus la diverse nivele şcolare pe diferite obiective de învăţare creează un mediu psihologic şcolar care afectează credinţele, afectele şi comportamentul şcolar al elevilor (Maehr şi Midgley, 1996 ; Roeser, Midgley şi Urdan, 1996). De exemplu, utilizarea de către şcoli a rolurilor onorifice publice şi a grupurilor dedicate elevilor cu cele mai mari realizări, a ierarhizării în clasă pe baza calificativelor obţinute, a curriculelor diferenţiate ce oferă posibilitatea obţinerii unor rezultate bune de către toţi elevii, în ciuda nivelelor diferite de abilităţi ş.a.m.d., toate sunt practici ce scot în evidenţă abilităţile relative, competiţia şi comparaţia socială în cadrul şcolii şi creează mai degrabă abilităţi în funcţie de nivelele şcolare, fără să se concentreze pe cunoaşterea aprofundată/sarcini. Dimpotrivă, prin intermediul recunoaşterii eforturilor şi al îmbunătăţirii cunoştinţelor, prin recompensele acordate pentru diverse competenţe şi prin practici care scot în evidenţă învăţarea şi realizarea sarcinilor la un nivel cât mai înalt (programe de grup, echipe curriculare interdisciplinare, învăţare în colectiv), şcolile pot promova concentrarea, în funcţie de nivelul şcolar, asupra efortului şi îmbunătăţirii rezultatelor învăţării. În plus, această concentrare pe atingerea obiectivelor de cunoaştere aprofundată sprijină ataşamentul faţă de şcoală şi realizările elevilor, indiferent de nivelele abilităţilor lor (vezi Eccles *et al.*, 1998, pentru a afla mai multe informaţii).

Concentrarea școlii pe scopurile academice are implicații importante și pentru sănătatea mentală a elevilor. Într-o serie de studii, Roeser și Eccles au descoperit că o credință de tipul „școala este concentrată pe abilități" duce la declin în ceea ce privește valorile educaționale ale elevilor, ale realizărilor lor și ale stimei lor de sine, respectiv la intensificarea sentimentelor de furie, a simptomelor depresive și absenteismului când trec din clasa a VII-a în clasa a VIII-a (Roeser și Eccles, 1998 ; Roeser, Eccles și Sameroff, 1998). De asemenea, Fiqueira-McDonough (1986) au identificat unele efecte ale obiectivelor și climatului școlar general asupra delincvenței. Aparent, școlile care pun accentul pe abilități izolează un număr semnificativ de elevi care nu pot obține performanțe de nivel înalt, ducându-i la anxietate, furie, pierderea interesului și autoexcluderea din mediul școlar (Eccles și Midgley, 1989 ; Finn, 1989). Dimpotrivă, școlile care pun accentul pe efort, îmbunătățire, realizarea sarcinilor cât mai bine posibil și fac publică expectanța că toți elevii pot învăța par să includă mai mulți adolescenți în procesul de învățare, să promoveze atribute adaptative (de exemplu, realizările se bazează pe efort și, prin urmare, sunt maleabile), reduc depresia și scad frustrarea și anxietatea, ce pot fi generate în procesul de asimilare a informațiilor.

În final, accentuarea obiectivelor academice pe nivele școlare este strâns corelată cu percepțiile adolescenților asupra climatului social școlar. Adolescenții care se confruntă cu o orientare către sarcini în cadrul școlii declară în același timp că profesorii lor sunt prietenoși, că le pasă de ei și îi respectă. Prin urmare, acești factori creează premisele pentru un sentiment crescut de apartenență, la școală, printre adolescenți. Dimpotrivă, perceperea școlii ca fiind orientată spre abilități este corelată negativ cu percepțiile adolescenților privind implicarea profesorilor (Goodenow, 1993 ; Roeser *et al.*, 1996). Din perspectiva adolescenților, scăderea accentului pus pe comparație și competiție și creșterea accentului pus pe efort și îmbunătățire sunt strâns legate de percepția lor asupra implicării profesorilor.

Traiectoria curriculară

Un alt aspect al nivelelor școlare strâns legat de dezvoltarea adolescenților este traiectoria curriculară (Oakes, Gamoran și Page, 1992). Procesul furnizării de experiențe educaționale elevilor cu nivele diferite de abilități este o practică răspândită, și totuși foarte controversată în școlile americane. În licee, ea presupune de obicei gruparea elevilor din mai multe clase în vederea stabilirii unor traiectorii școlare ulterioare (pregătirea pentru facultate, o pregătire generală, vocațională). Traiectoria curriculară diferențiată influențează dezvoltarea în două moduri : mai întâi, stabilirea unei direcții educaționale determină calitatea și tipurile de oportunități de învățare pe care le primește fiecare elev (Rosenbaum, 1990 ; Oakes, Gamoran și Page, 1992) și, în al doilea rând, determină contactul cu diverși colegi și, într-o anumită măsură, natura relațiilor sociale pe care tinerii le dezvoltă în școală (Fuligni, Eccles și Barber, 1995).

Explicația obișnuită pentru direcția curriculară derivă din perspectiva compatibilității persoană-mediu. Elevii ar trebui să fie mai motivați să învețe dacă materialul pe care trebuie să-l asimileze este adecvat nivelului lor de competență și intereselor pe care le au. Există dovezi consistente ce vin în sprijinul acestei idei, rezultate în urma unor studii

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

realizate pe adolescenţi înscrişi în licee care au o curriculă diferenţiată (Fuligni, Eccles şi Barber, 1995; Gamoran şi Mare, 1989; Pallas *et al.*, 1994; Slavin, 1990). Prin contrast, rezultatele obţinute în cazul adolescenţilor înscrişi la instituţii de învăţământ pentru persoane cu abilităţi scăzute şi fără curricule diferenţiate nu sunt în concordanţă cu această ipoteză. Când rezultatele au putut fi culese după perioade mari de timp, ele sunt predominant negative, deoarece tinerii beneficiază, în general, de sprijin şi experienţe educaţionale inferioare (Pallas *et al.*, 1994; Rosenbaum, 1980; Rosenbaum, Kulieke şi Rubinowitz, 1988). Plasarea în şcoli în care diferenţele curriculare sunt vagi este corelată cu atitudini negative faţă de şcoală, cu sentimente de incompetenţă şi probleme de comportament ce apar atât în cadrul şcolii (absenteism, infracţiuni, devianţe comportamentale), cât şi în comunitatea mai largă (consum de droguri, arestări), precum şi în ceea ce priveşte rezultatele şcolare (Oakes, Gamoran şi Page, 1992). Însă, dacă traiectoria şcolară determină sau nu aceste rezultate sau reflectă diferenţe preexistente rămâne un important subiect de dezbatere pentru viitor. Este important să subliniem că efectele negative rezultă şi din implementarea programelor bazate pe gruparea în funcţie de abilităţi, programe ce sunt influenţate de diverse stereotipuri. Alte rezultate s-ar obţine în cazul elevilor cu competenţe slabe dacă profesorii ce implementează aceste programe s-ar orienta spre obiectivele rezultate din perspectiva compatibilităţii persoană-mediu; cu alte cuvinte, dacă ar furniza o instruire de *înaltă* calitate şi ar avea practici motivaţionale adaptate nivelului de competenţă al elevilor.

Un alt aspect important şi controversat al diferenţierii curriculare implică modul cum sunt plasaţi elevii în diferite clase şi cât de dificil le este acestora să se transfere în clase de alt nivel, odată ce plasarea a fost făcută, pe măsură ce competenţele şi nevoile lor şcolare se schimbă. Problema este importantă în special în adolescenţă, când cursurile la care sunt înscrişi elevii au o legătură directă cu opţiunile educaţionale pe care le au la dispoziţie după ce termină liceul. În cazul tinerilor minoritari, în particular adolescenţii afro-americani şi hispanici, există un risc mai mare decât în alte grupuri de a fi înscrişi în clase de un nivel inferior, la care se urmăreşte o traiectorie curriculară care nu implică urmarea unei facultăţi după terminarea liceului; în plus, mulţi dintre aceşti adolescenţi sunt evaluaţi greşit atunci când sunt înscrişi în aceste clase (Oakes, Gamoran şi Page, 1992; Rosenbaum, Kulieke şi Rubinowitz, 1988).

Consecinţele acestei erori de judecată sunt importante. Dornbusch (1994) a descris impactul traiectoriei curriculare asupra unui eşantion mare, divers din punct de vedere etnic, constituit din elevi de liceu din nordul statului California. Analizând datele pe fiecare curs în parte, Dornbusch a constatat că 85% dintre elevi au rămas în cadrul aceleiaşi clase pe tot parcursul liceului, că exista practic o mică mobilitate. Mai mult, a descoperit că mulţi elevi de nivel mediu, mai ales cei de culoare, fuseseră înscrişi incorect în clase de nivel inferior. Greşeala avea consecinţe pe termen lung asupra lor, în sensul că îi punea pe o traiectorie greşită în ceea ce priveşte satisfacerea cerinţelor de a intra în sistemul educaţional de nivel mai înalt din California. Un aspect deosebit de îngrijorător l-a reprezentat faptul că tinerii şi părinţii lor, care de cele mai multe ori erau de culoare şi săraci, nu au fost niciodată informaţi cu privire la posibilele consecinţe ale acestor decizii legate de cursurile ce vor fi urmate de adolescenţi, decizii luate de personalul şcolii chiar la începutul liceului. Prin urmare, diferenţierea culturală şi practicile de comunicare dintre şcoală şi familiile elevilor exercită o influenţă puternică asupra cursului vieţii acestor elevi de nivel mediu, care, deşi capabili, au fost înscrişi în clase de un nivel inferior încă de la începutul liceului.

Legătura dintre practicile ce ţin de nivelul clasei şi rezultatele şcolare

Un al treilea grup de cercetători s-a concentrat asupra practicilor de la nivelul clasei care îmbunătăţesc rezultatele şcolare. Ei au demonstrat importanţa a două caracteristici generale: accentul puternic pus pe instruirea înaltă şi aşteptările ridicate, conform cărora toţi elevii pot învăţa foarte bine la disciplinele incluse în curriculumul şcolar (vezi, de exemplu, Ames, 1992; Bransford, Brown şi Cocking, 1999; Darling-Hammond, 1997; Jackson şi Davis, 2000; MacIver, Reuman şi Main, 1995; Pintrich şi Schunk, 1996; Wehlage *et al.*, 1989). O analiză generală este departe de scopul capitolului, dar există un consens din ce în ce mai larg că următoarele strategii şi tehnici de predare sunt importante:

- Construirea activă de cunoştinţe, elevilor cerându-li-se mai degrabă să construiască şi să producă informaţii decât să reproducă şi să repete fapte şi interpretări exprimate în manuale şi predate de către profesori.
- Verificarea riguroasă a cunoştinţelor, elevii fiind încurajaţi să se implice în activităţi „cognitive profunde" care îi determină să se bazeze pe un anumit domeniu şi să încerce să înţeleagă şi să comunice în „forme elaborate" propriile idei şi rezultate (Jackson şi Davis, 2000, p. 69). Această caracteristică include şi instruirea pentru formarea de abilităţi metacognitive, necesare monitorizării manierei de învăţare şi progreselor înregistrate de o persoană.
- Relevanţa pe care o are materialul de studiat pentru elev şi pentru cultura şi comunitatea în care trăieşte. Proiectele pe care elevii le fac la şcoală ar trebui valorizate şi recunoscute ca fiind importante în afara şcolii şi a clasei.
- Oferirea unui feedback regulat asupra progreselor înregistrate, astfel încât elevii să înţeleagă ceea ce ştiu şi ceea ce trebuie încă să înveţe şi să aprofundeze. Feedbackul trebuie să se concentreze mai degrabă pe progresele înregistrate şi pe noile nevoi de învăţare decât pe nivelul de performanţă al unui elev comparativ cu ceilalţi din clasă sau cu grupul de învăţare.
- Oferirea cât mai multor oportunităţi de reevaluare a proiectelor şi de înţelegere a informaţiilor asimilate.
- Utilizarea unor metode de instruire diferenţiate care iau în considerare deosebirile individuale în ceea ce priveşte nivelul de cunoştinţe, interesele şi modalităţile de învăţare şi oferă variante multiple de învăţare a unui nou material şi de demonstrare a ceea ce a fost învăţat.
- Organizarea de activităţi de învăţare colectivă şi foarte interactivă, care să permită elevilor să lucreze împreună şi să se ajute unii pe alţii, iar profesorilor să lucreze cu clasa în conceperea unor activităţi de învăţare care să ofere tipurile de experienţă de învăţare descrise anterior.

Influenţa nivelului clasei asupra motivaţiei şi dezvoltării sociale

Un alt grup de cercetători şi-a orientat atenţia asupra influenţei pe care o are nivelul clasei asupra motivaţiei elevilor şi asupra dezvoltării sociale mai generale (vezi Ames, 1992; Connell şi Wellborn, 1991; Deci şi Ryan, 1985; Eccles, Wigfield şi Schiefele, 1998; Maehr şi Midgley, 1996; Newmann, Wehlage şi Lamborn, 1992; Pintrich şi Schunk, 1996; Roeser şi Eccles, 1998; Skinner şi Belmont, 1993; Stipek, 1996). De cele mai multe ori, cercetătorii şi-au concentrat atenţia asupra a două seturi de influenţe: credinţele profesorilor şi practicile profesorilor. În mod nesurprinzător, multe dintre practicile despre care s-a demonstrat că influenţează rezultatele şcolare afectează şi motivaţia elevilor. De exemplu, toate practicile prezentate mai jos stimulează o motivaţie înaltă a elevilor pentru a învăţa:

- Practicile de predare şi învăţare, care pun accentul mai degrabă pe progresele înregistrate decât pe compararea socială bazată pe nivelele de competenţă existente.
- Practicile care reflectă expectanţele înalte ale profesorului faţă de performanţa tuturor elevilor din clasă.
- Practicile care asigură participarea elevilor la toate activităţile de învăţare desfăşurate în clasă.
- Practicile care implică organizarea de activităţi de aplicare practică a cunoştinţelor asimilate (cum ar fi lucrările de laborator şi culegerea de date din teren).
- Practicile care sprijină autonomia elevilor şi procesul de luare a deciziilor.
- Practicile compatibile cu cultura elevilor şi cu valorile de acasă.
- Practicile care îi ajută pe elevi să înţeleagă importanţa şi sensul mai larg al informaţiilor ce le sunt predate.
- Practicile care duc la crearea unor relaţii pozitive şi de sprijin între profesori şi elevi.
- Practicile care stimulează crearea unui climat pozitiv şi de sprijin pentru toţi elevii din clasă.

În continuare, vom sintetiza câteva dintre aceste concluzii.

Aşteptările profesorului

Există foarte multe studii asupra efectelor pe care le au aşteptările profesorilor asupra rezultatelor şcolare. O mare parte s-au concentrat asupra tratamentului diferenţiat în funcţie de gen, rasă/grup etnic şi/sau clasă socială. Cea mai mare parte a acestora a scos în evidenţă efectele slabe, dar consistente pe care le au aşteptările joase ale profesorilor în ceea ce priveşte rezultatele fetelor (la matematică şi alte discipline exacte), ale reprezentanţilor minorităţilor etnice (la toate disciplinele de studiu) şi ale celor care provin din pături sociale joase (la toate disciplinele de studiu) (vezi Brophy, 1988; Eccles şi Wigfield, 1985; Ferguson, 1998; Jussim, Eccles şi Madon, 1996; Valencia, 1991).

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Recent, Claude Steele (Steele şi Aronson, 1995) a stabilit legătura dintre această formă de tratament discriminativ, mai ales în cazul elevilor afro-americani, şi gradul de implicare la şcoală şi întreruperea identificării cu şcoala (separarea dintre nivelul stimei de sine al unei persoane şi toate feedbackurile primite la şcoală). Steele îşi argumentează rezultatele prin faptul că elevii afro-americani devin conştienţi că profesorii şi alţi adulţi au stereotipuri negative în legătură cu abilităţile lor academice. O astfel de conştientizare duce la creşterea nivelului lor de anxietate şi, ca urmare, la întreruperea identificării cu contextul şcolar, pentru a-şi proteja stima de sine.

Abordările integrate ale studiului influenţei nivelului clasei asupra dezvoltării

Teoria obiectivelor. Recent, s-a produs o orientare către o perspectivă globală, mai integrată, asupra impactului pe care îl au contextele de învăţare asupra motivaţiei. De exemplu, teoreticienii au propus două sisteme majore de atingere a obiectivelor : obiectivele legate de nivelul de asimilare a cunoştinţelor predate la şcoală şi obiectivele orientate către performanţă. Elevii care au obiective de asimilare a cunoştinţelor se vor concentra pe învăţarea materialului predat şi pe propriile progrese de-a lungul timpului. Elevii cu obiective orientate către performanţă se vor concentra pe obţinerea de rezultate mai bune decât colegii de clasă. Teoreticienii ipotezei obiectivelor argumentează mai departe că orientarea spre asimilarea de cunoştinţe stimulează mai mult implicarea la şcoală şi obţinerea de rezultate bune decât orientarea către performanţă (vezi Ames, 1992 ; Dweck, 1999 ; Nicholls, 1984 ; Maehr şi Midgley, 1996). În final, ei au sugerat că feedbackul public, în special feedbackul comparativ social şi concentrarea la clasă pe competiţia dintre elevi, vor submina motivaţia de asimilare de cunoştinţe şi vor creşte motivaţia orientată spre performanţă. Studiile lui Covington (1992) şi MacIver (1988) au oferit dovezi care vin în sprijinul ambelor ipoteze. Mai recent, studiile lui Midgley, Maehr şi ale colaboratorilor lor au arătat că demersurile reformelor şcolare pentru reducerea unor asemenea practici, ca sistemele de comparare socială centrate pe persoană sau utilizarea de strategii motivaţionale competitive, au efecte pozitive asupra motivaţiei şcolare a adolescenţilor, asupra perseverenţei în finalizarea sarcinilor dificile de învăţare şi asupra dezvoltării socioemoţionale (Maehr şi Midgley, 1996).

Clasele cu o atitudine prietenoasă faţă de fete. Cercetările făcute asupra diferenţelor de grup în ceea ce priveşte rezultatele şcolare reprezintă un alt exemplu de încercare de a identifica un set mai clar de caracteristici ale clasei care pot influenţa dezvoltarea. Studiile efectuate asupra diferenţelor de gen legate de interesul pentru matematică, fizică şi alte ştiinţe exacte sunt un exemplu al acestei abordări. Cursurile referitoare la astfel de subiecte sunt frecvent predate într-o manieră considerată de către fete fie plictisitoare, fie irelevantă pentru interesele lor sau chiar ameninţătoare (Eccles, 1989 ; Hoffmann şi Haeussler, 1995). Tinerele răspund mai bine la instruirea în matematică şi fizică atunci când este realizată în manieră colectivă sau individualizată, şi nu competitivă, când informaţiile sunt predate dintr-o perspectivă aplicabilă/centrată pe persoană, şi nu dintr-o perspectivă teoretică/abstractă, când predarea se realizează folosind mai curând o abordare pragmatică decât una de tipul „învăţare din cărţi", când profesorul evită referirile la gen în toate formele sale subtile şi când exemplele folosite pentru a preda concepte generale reflectă atât interesele tipic feminine, cât şi cele tipic masculine (de exemplu, folosirea inimii ca o ilustrare a principiilor asociate cu pompe). Explicaţia dată cel mai frecvent pentru astfel de efecte este potrivirea dintre formatul şi stilul de predare şi valorile, obiectivele, orientarea motivaţională şi stilurile de învăţare ale adolescentelor (vezi Eccles, 1989). Această concluzie este un bun exemplu al perspectivei compatibilităţii persoană-mediu în ceea ce priveşte impactul contextelor asupra dezvoltării umane. Lipsa compatibilităţii culturale şi a celei de dezvoltare sunt alte două exemple relevante ce vin în sprijinul acestei perspective. Vom discuta despre ele mai departe în acest capitol.

Influenţele psihologice asupra motivaţiei. Mulţi cercetători au studiat şi influenţele psihologice asupra motivaţiei şcolare a elevilor şi asupra învăţării (vezi Ames, 1992; Bandura, 1994; Dweck, 1999; Eccles, Wigfield şi Schiefele, 1998; Ford, 1982; Fuligni, 1997; Graham, 1994; Gutman şi Midgley, 2000; Jencks şi Phillips, 1998; Pintrich şi DeGroot, 1990; Roeser, Midgley şi Urdan, 1996; Stipek, 1996; Wang şi Gordon, 1994). Mai recent, ei s-au concentrat asupra a trei seturi credinţe: credinţele legate de aşteptări sau de eficienţă, cele legate de valoarea sarcinii de realizat şi obiectivele personale. Rezultatele obţinute au arătat puternica influenţă pe care o au credinţele elevilor în ceea ce priveşte capacităţile lor de a face faţă sarcinilor şcolare atât asupra implicării lor în sarcinile de învăţare, cât şi asupra rezultatelor şcolare concrete. În mod similar, ei au demonstrat că elevii au rezultate mai bune la realizarea sarcinilor şcolare dacă acestea le fac plăcere şi dacă le consideră importante. În final, au demonstrat influenţa atât a obiectivelor pe termen scurt, cât şi a celor pe termen lung asupra implicării adolescenţilor în şcoală şi asupra performanţelor pe care le înregistrează. Cea mai mare parte a studiilor asupra influenţei obiectivelor pe termen scurt s-au concentrat asupra obiectivelor imediate pe care le au elevii atunci când realizează sarcini legate de şcoală. De exemplu, reprezintă un obiectiv pentru elevi (ce implică realizarea unei anumite sarcini) demonstrarea faptului că sunt mai deştepţi sau mai buni decât ceilalţi din clasă sau faptul că doresc să înveţe cât mai multe despre sarcina respectivă? Cu alte cuvinte, pe ce se concentrează mai mult elevii: pe demonstrarea capacităţii lor de învăţare (sau pe evitarea demonstrării unei lipse a acestei abilităţi – frecvent etichetată ca o concentrare pe obiective de competenţă) sau pe învăţarea propriu-zisă a materialului (frecvent etichetată ca centrare pe obiective de învăţare)? Aceste tipuri de studii au demonstrat că elevii axaţi pe asimilarea de cunoştinţe învaţă mai mult din sarcinile pe care le au de îndeplinit şi vor demonstra o perseverenţă mai mare în depăşirea dificultăţilor sau eşecurilor decât elevii axaţi pe abilităţi. Cele mai multe dintre studiile efectuate asupra obiectivelor pe termen lung s-au concentrat pe aspiraţiile educaţionale şi ocupaţionale. Ele au demonstrat că elevii au rezultate mai bune la sarcinile şi cursurile despre care ei cred că vor fi instrumente ce îi vor ajuta să-şi împlinească aspiraţiile. Aşa cum s-a subliniat anterior, practicile de la clasă au legătură directă cu dezvoltarea acestor autopercepţii şi valori.

Natura sarcinilor şcolare

O altă experienţă importantă la clasă o reprezintă sarcinile şcolare propriu-zise. Două aspecte ale sarcinilor academice sunt importante : conţinutul curriculei şcolare şi stilul de predare. Conţinutul curriculei şcolare are un impact deosebit asupra atenţiei, efortului şi interesului cognitiv al elevului. Cu mult timp în urmă, Dewey (1902/1990) a sugerat că sarcinile şcolare semnificative pentru realitatea istorică şi de dezvoltare a experienţei copiilor vor stimula atenţia susţinută, investiţiile mari din punctul de vedere al resurselor cognitive şi afective în procesul de învăţare şi o puternică identificare cu scopurile şi obiectivele educaţionale. În general, cercetările susţin această ipoteză. Conţinutul programelor şcolare care determină explorări semnificative este foarte important, având în vedere faptul că plictiseala de la ore, interesul scăzut şi nerelevanţa curriculei sunt asociate cu atenţia scăzută, rezultatele slabe, lipsa de implicare şi, în final, abandonul şcolar (de exemplu, Finn, 1989 ; Jackson şi Davis, 2000 ; Larson şi Richards, 1989). Curricula care cuprinde „vocile", imaginile şi experienţele istorice ale grupurilor slab reprezentate este în mod special importantă. Ruperea legăturii dintre curricula tradiţională şi experienţele acestor grupuri poate explica îndepărtarea unor membri ai grupurilor de procesul educaţional, câteodată sub forma abandonului şcolar (Fine, 1991 ; Sheets şi Hollins, 1999). De exemplu, prezentând eşecul şcolilor din Watts, California, de a veni în întâmpinarea nevoilor tinerilor afro-americani care au abandonat şcoala, Glasgow (1980, pp. 58-62) scria : „Ceea ce i-a înfuriat cu adevărat pe aceşti băieţi a fost trecerea sub tăcere, explicit şi implicit, a acelor aspecte care reprezentau nucleul vieţii lor... Mesajul inferiorităţii culturale era comunicat în nenumărate moduri, de la corectarea ostentativă a greşelilor de exprimare la omiterea zilnică a referinţelor legate de negri şi la absenţa istoriei negrilor din curricula şcolară".

Din perspectiva dezvoltării, există dovezi că natura sarcinilor şcolare nu se schimbă de-a lungul anilor astfel încât să intre în conflict cu sofisticarea cognitivă în creştere, experienţele de viaţă diverse şi nevoile de identitate ale adolescenţilor, pe măsură ce trec de la gimnaziu la liceu (Carnegie Council on Adolescent Development, 1989). Un indicator al acestui fapt îl constituie declaraţiile elevilor de gimnaziu, conform cărora se plictisesc cel mai tare în timp ce realizează sarcini şcolare, în special cele pasive (de exemplu, a asculta profesorul) şi mai ales la ore cum ar fi cele de ştiinţe sociale, matematică şi fizică (Larson şi Richards, 1989). În mod similar, *conţinutul* curriculei şcolare nu se extinde astfel încât să includă şi alte aspecte sociale sau legate de sănătate, care au devenit din ce în ce mai importante, pe măsură ce adolescenţii intră în pubertate şi trebuie să facă faţă explorărilor de identitate asociate cu adolescenţa (Carnegie Council on Adolescent Development, 1989).

Experienţele de discriminare rasială/etnică

Cercetătorii interesaţi de relativa performanţă scăzută a adolescenţilor din anumite grupuri etnice/rasiale au sugerat că există şi o altă experienţă importantă pentru dezvoltarea adolescenţilor : experienţele de discriminare rasială/etnică (Feagin, 1992 ; Fordham şi

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Ogbu, 1986 ; Rosenbaum, Kulieke şi Rubinowitz, 1988 ; Ruggiero şi Taylor, 1995 ; Taylor *et al.*, 1994 ; Wong, Eccles şi Sameroff, revăzută). S-a discutat despre două tipuri de discriminare :

1. Anticiparea unei viitoare discriminări pe piaţa muncii, ce poate fi interpretată ca o subminare a beneficiilor educaţiei pe termen lung (Fordham şi Ogbu, 1986).
2. Impactul experienţelor de discriminare zilnică asupra sănătăţii mentale şi asupra motivaţiei şcolare (Wong, Eccles şi Sameroff, revizuită).

În cazul ambelor tipuri de discriminare există o mare probabilitate ca ele să influenţeze dezvoltarea adolescenţilor, dar cercetările asupra celor două probleme sunt încă la început. Wong, Eccles şi Sameroff (revizuită) au descoperit că anticiparea unei viitoare discriminări duce la îmbunătăţirea motivaţiei tinerilor afro-americani de a se descurca bine la şcoală, ceea ce, în consecinţă, conduce la îmbunătăţirea performanţei şcolare. În eşantionul studiat, anticiparea unei viitoare discriminări a părut să fie motivatoare pentru tinerii care doreau să facă tot posibilul astfel încât să fie cât se poate de bine pregătiţi pentru a face faţă viitoarei discriminări. Prin contrast, experienţele zilnice de discriminare rasială venite din partea colegilor şi a profesorilor au dus la scăderea implicării la şcoală şi a încrederii în propriile competenţe academice, precum şi la scăderea notelor, în paralel cu creşterea stărilor de depresie şi furie.

Compatibilitatea persoană-mediu

Un al cincilea grup de cercetători s-a concentrat asupra compatibilităţii persoană-mediu. Specialiştii tributari acestei perspective au argumentat că dezvoltarea şi învăţarea sunt maximizate atunci când există o adecvare între nevoile/caracteristicile persoanei care trebuie să înveţe şi caracteristicile mediului de învăţare. Anumite proiecte de cercetare au avut diverse abordări. Unii s-au concentrat asupra relaţiei dintre nivelele actuale ale abilităţilor şi practicile educative, argumentând că trebuie să existe o compatibilitate între nivelul actual al competenţelor, respectiv natura şi nivelul de dificultate al practicilor educative, astfel încât acestea să ofere provocările adecvate, asociate cu o probabilitate mare de succes (vezi Eccles, Wigfield şi Schiefele, 1998 ; Jackson şi Davis, 2000).

Alţi cercetători s-au concentrat asupra problemei compatibilităţii culturale (Arkunkumar, Midgley şi Urdan, 1999 ; Bowers şi Flinders, 1990 ; Deyhle şi LeCompte, 1999 ; Fuligni, 1997 ; Gay, 1999 ; Reynolds, 1999 ; Rosenbaum, Kulieke şi Rubinowitz, 1988 ; Suarrez-Orozco şi Suarrez-Orozco, 1995 ; Valencia, 1991). Ei au demonstrat că rezultatele şcolare sunt mai scăzute decât este de aşteptat atunci când practicile şcolare nu sunt compatibile cu practicile culturale din familiile şi comunităţile elevilor. Nepotrivirea poate rezulta dintr-o mare diversitate de practici, inclusiv limba de instruire, din valorile profesorilor, tipul de implicare din partea părinţilor, relaţiile de autoritate dintre profesori şi elevi, conţinutul materialelor şcolare, precum şi natura serviciilor psihologice oferite.

Totuşi, alţi cercetători tributari acestei perspective s-au concentrat asupra compatibilităţii dintre oportunităţile disponibile în şcoli şi nevoile şi competenţele copiilor aflaţi în *dezvoltare*. Ei au extins perspectiva compatibilităţii persoană-mediu la o perspectivă dinamică, legată de dezvoltare, de tipul *context × interacţiunile persoanei*. De exemplu, mai mulţi cercetători ai motivaţiei au sugerat că, pentru o dezvoltare socioemoţională şi cognitivă optimă, este necesar să existe o compatibilitate între contextul şcolar şi nevoile şi competenţele elevilor. Eccles şi colaboratorii săi (1993) au etichetat acest tip de perspectivă *compatibilitate etapă-mediu* pentru a sublinia faptul că există o legătură între dezvoltarea compatibilă a anumitor caracteristici din contextul social specific şi natura rezultatelor dezvoltării obţinute în contextul respectiv. Eccles şi colaboratorii săi au folosit această abordare pentru a studia schimbările negative de motivaţie şi comportament în contextele şcolare ce sunt frecvent asociate cu trecerea de la gimnaziu la liceu.

Trecerea la un nivel şcolar superior

Există dovezi substanţiale în ceea ce priveşte scăderea motivaţiei şcolare, a ataşamentului faţă de şcoală şi a rezultatelor şcolare de-a lungul primilor ani ai adolescenţei (vârste cuprinse între 11 şi 14 ani ; de exemplu, Anderman şi Maehr, 1994 ; Eccles şi Midgley, 1989 ; Eccles *et al.*, 1993 ; Maehr şi Midgley, 1996 ; Rosenbaum, 1980 ; Roeser, Eccles şi Freedman-Doan, 1999 ; Simmons şi Blyth, 1987 ; Wigfield *et al.*, 1991). În multe cazuri, scăderea motivaţiei şi a rezultatelor şcolare coincide cu trecerea de la şcoala primară la gimnaziu sau de la gimnaziu la primul an de liceu. Eccles şi Midgley (1989) au sugerat că aceste aspecte negative ale dezvoltării rezultă din faptul că liceele nu oferă un mediu educaţional potrivit pentru cei aflaţi la începutul adolescenţei şi care sunt în primul an de liceu. De exemplu, Eccles, Midgley şi colaboratorii lor au argumentat că în clasele din primul an de liceu există o probabilitate mai mare decât în clasele gimnaziale să existe o serie de caracteristici nepotrivite vârstei elevilor : existenţa unui control sever din partea profesorului, combinată cu o slabă stimulare a autonomiei elevului şi a luării de decizii, relaţii negative între profesori şi elevi, practici de notare ce creează în rândul elevilor o motivaţie orientată mai degrabă pe abilităţi decât una orientată spre asimilarea de cunoştinţe, instruirea la nivelul întregii clasei este concentrată mai curând pe comparare socială şi încrederea scăzută a profesorului că este în stare să se ocupe de toţi elevii. Studiile empirice au sprijinit aceste sugestii şi au arătat modul în care caracteristicile pot submina motivaţia şi autopercepţiile tinerilor aflaţi la începutul adolescenţei (Anderman, Maehr şi Midgley, 1999 ; Finger şi Silverman, 1966 ; Midgley, Anderman şi Hicks, 1995 ; Midgley şi Feldlaufer, 1987 ; Midgley, Feldlaufer şi Eccles, 1988, 1989a, 1989b ; Oakes, Gamoran şi Page, 1992 ; Roderick, 1993 ; Simmons şi Blyth, 1987).

În mod similar, Simmons şi Blyth (1987) au subliniat faptul că majoritatea şcolilor ce cuprind elevi aflaţi în primii ani de liceu sunt mult mai mari decât şcolile elementare şi că procesul de instruire este foarte probabil organizat pe bază de departamente. Ca rezultat, profesorii care predau elevilor din primii ani de liceu sunt responsabili de mai multe grupuri de elevi, ceea ce face foarte dificilă pentru cei din urmă construirea unei relaţii apropiate cu orice adult din şcoală exact în momentul în care au nevoie de sfaturi şi susţinere din partea unor maturi ce nu fac parte din familie. Schimbările din cadrul relaţiilor dintre profesori şi elevi vor submina, foarte probabil, sensul de comunitate şi încredere dintre ei, ducând la un sentiment de eficienţă scăzută în rândurile profesorilor, la o încredere crescută în practicile de control autoritar din partea acestora şi la un sentiment sporit de alienare printre elevi. În final, schimbările vor determina o scădere a posibilităţii ca dificultăţile particulare ale unui elev să fie sesizate din timp, astfel încât să primească ajutorul necesar, şi, ca urmare, va creşte probabilitatea ca elevilor aflaţi la limită să li se permită să alunece pe traiectorii de motivaţie şi performanţă negative, ceea ce va duce la scăderea notelor şi, frecvent, la abandonarea şcolii (Lord, Eccles şi McCarthy, 1994 ; Roderick, 1993 ; Simmons şi Blyth, 1987).

Astfel de schimbări probabil că au un efect negativ asupra motivaţiei multor elevi de a fi interesaţi de şcoală, indiferent de nivel. Însă Eccles şi Midgley (1989) au subliniat că aceste modificări de mediu şcolar sunt dăunătoare mai ales la începutul adolescenţei, luând în considerare informaţiile existente în legătură cu dezvoltarea psihologică în această etapă a vieţii. Dovezi provenite din diverse surse sugerează că dezvoltarea la începutul adolescenţei este caracterizată de o creştere a dorinţei de autonomie, a orientării către egali, a concentrării asupra propriei persoane şi a conştiinţei de sine, a accentuării problemelor de identitate, a preocupărilor legate de relaţiile heterosexuale şi de creşterea capacităţii de desfăşurare a activităţilor cognitive abstracte (vezi Brown, 1990 ; Eccles şi Midgley, 1989 ; Keating, 1990 ; Simmons şi Blyth, 1987 ; Wigfield, Eccles şi Pintrich, 1996). Simmons şi Blyth (1987) au afirmat că, la începutul adolescenţei, tinerii au nevoie de siguranţă, de medii provocatoare din punct de vedere intelectual, astfel încât să se poată adapta schimbărilor. Din perspectiva acestor nevoi, modificările de mediu asociate frecvent cu trecerea la liceu par a fi dăunătoare mai ales prin faptul că accentuează competiţia, compararea socială şi capacitatea de autoevaluare într-o perioadă în care atenţia asupra propriei persoane este în creştere ; ele scad posibilitatea de a lua decizii şi de a face alegeri într-o perioadă în care dorinţa de control este în creştere ; pun accentul pe strategii cognitive de nivel scăzut într-o perioadă în care capacitatea de a utiliza strategii de nivel înalt este în creştere şi împiedică formarea de reţele sociale în condiţiile în care adolescenţii sunt preocupaţi în mod special de relaţia cu congenerii şi s-ar putea să aibă nevoie de o relaţie apropiată cu un adult din afara familiei. Natura modificărilor de mediu, alături de un curs normal al dezvoltării individuale, se va reflecta într-o incompatibilitate de dezvoltare, astfel încât „adecvarea" dintre adolescent şi mediul clasei este deosebit de slabă, determinând o creştere a riscului de scădere a motivaţiei, mai ales în cazul adolescenţilor care au dificultăţi în a obţine rezultate şcolare bune.

Reforma la nivelul gimnazial. Bazându-se pe rezultatele discutate în această secţiune, Fundaţia Carnegie, împreună cu alte agenţii, a iniţiat mai multe demersuri de reformă în mediul şcolar gimnazial începând cu anul 1985. Jackson şi Davis (2000) au rezumat recent mai multe dintre aceste eforturi. Ei au concluzionat că următoarele caracteristici ale mediului şcolar gimnazial oferă sprijin pentru învăţarea şi dezvoltarea pozitivă a adolescenţilor :

- O curriculă bazată pe standarde academice riguroase şi pe o înţelegere a modului în care elevii învaţă cel mai bine.
- O curriculă relevantă pentru preocupările adolescenţilor.
- Metode educative destinate pregătirii tuturor elevilor, astfel încât să atingă cele mai înalte standarde.
- Personal expert în instruirea adolescenţilor.

- Oportunităţi de dezvoltare profesională continuă pentru personalul din şcoli.
- Structuri organizaţionale care susţin construirea unui climat de dezvoltare intelectuală.
- Structuri organizaţionale care susţin formarea unui climat comunitar afectiv, cu obiective educaţionale împărtăşite.
- O guvernare democratică menită să-i implice atât pe adulţi, cât şi pe adolescenţi.
- O implicare mare din partea părinţilor şi a comunităţii.
- Nivele înalte de securitate şi practici care susţin păstrarea stării de sănătate.

Într-un alt demers de reformare a şcolilor gimnaziale, Maehr şi Midgley (1996) au demonstrat puterea practicilor destinate să scadă concentrarea pe obiectivele de performanţă şi să crească axarea pe obiectivele de învăţare. Practicile includ folosirea unui sistem de notare care să evalueze progresele înregistrate, şi nu performanţa, utilizarea altor structuri de recompensare bazate pe progres şi învăţarea mai curând a unor materiale care să stimuleze interesul decât performanţa bazată pe competiţie, gruparea elevilor pe baza intereselor sau a alegerii lor, şi nu pe baza nivelului abilităţilor pe care le au, utilizarea de teste pentru a stabili ce trebuie studiat mai departe, şi nu pentru a compara elevii între ei, asigurarea de oportunităţi care să le permită elevilor să facă alegeri şi să ia decizii, dar şi să-şi facă singuri programul şi să se organizeze, şi implementarea unor structuri de învăţare colectivă, şi nu a unora de învăţare competitivă.

Trecerea la liceu

Deşi există puţine studii în ceea ce priveşte tranziţia către liceu, cele realizate deja sugerează existenţa unor probleme destul de similare (Coleman şi Hoffer, 1987 ; Jencks şi Brown, 1975 ; Lee, Bryk şi Smith, 1993 ; Lee şi Smith, 2001 ; Wehlage, 1989 ; Wehlage *et al.*, 1989). De exemplu, liceele sunt în general mai mari şi mai birocratice decât şcolile primare şi cele gimnaziale. Lee şi Smith (2001) au oferit numeroase exemple asupra modului în care sentimentul de apartenenţă la comunitate în rândul elevilor şi profesorilor este subminat de mărimea şi structura birocratică a celor mai multe licee. Există puţine oportunităţi pentru profesori şi elevi să ajungă să se cunoască. În consecinţă, apare un sentiment de neîncredere între ei şi un ataşament redus faţă de un set comun de obiective şi valori. De asemenea, există puţine şanse pentru elevi să lege o relaţie cu un adult ce nu face parte din familie, în care acesta să joace rolul de mentor, şi se fac puţine eforturi pentru ca procesul de instruire să fie relevant pentru elevi. Asemenea medii probabil că vor submina şi mai mult motivaţia şi implicarea elevilor, mai ales a celor care nu au rezultate şcolare prea bune, care nu sunt înscrişi în clasele favorizate şi a celor care s-au îndepărtat de valorile adulţilor.

Cele mai multe dintre liceele publice mari organizează procesul de instruire în jurul unor traiectorii curriculare care împart elevii pe grupuri. Prin urmare, apare o diversitate şi mai mare în experienţele educaţionale ale liceenilor decât ale elevilor de gimnaziu. Din păcate, această diversitate este frecvent asociată cu originea etnică şi clasa socială a elevilor decât cu diferenţele dintre talentele şi interesele lor (Lee şi Bryk, 1989). Ca rezultat, traiectoriile curriculare au servit mai mult pentru a restabili stratificarea socială decât pentru a stimula educaţia optimă a tuturor elevilor, cu precădere în şcolile mari

(Dornbusch, 1994 ; Lee şi Bryk, 1989). Lee şi Bryk (1989) au relevat că şcolile de nivel mediu în ceea ce priveşte rezultatele nu beneficiază de o astfel de traiectorie curriculară. Prin contrast, dovezile obţinute din compararea liceelor catolice cu cele publice sugerează că media rezultatelor şcolare creşte atunci când toţi elevii sunt obligaţi să urmeze aceeaşi curriculă. Concluzia este valabilă chiar şi în situaţia în care au fost luaţi în considerare şi factorii de selecţie a elevilor.

Rezumat şi concluzii

Am încheiat acum discuţiile despre influenţa şcolii asupra dezvoltării adolescenţilor şi am subliniat în diverse moduri felul în care şcolile influenţează dezvoltarea lor. Am încercat să clarificăm faptul că şcoala operează la mai multe nivele în ceea ce priveşte influenţa ei asupra dezvoltării. De asemenea, am subliniat necesitatea de a lua în considerare atât perspectiva de dezvoltare, cât şi perspectiva compatibilităţii persoană-mediu în cadrul şcolilor. Pentru a înţelege cum influenţează şcoala dezvoltarea, este necesar să înţelegem schimbarea atât la nivel individual, cât şi la nivel instituţional. Teoria compatibilităţii etapă-mediu este un exemplu excelent al legăturii dintre cele două traiectorii în dezvoltare. Imaginaţivă două traiectorii : una la nivelul şcolii şi una la nivel individual. Şcolile se schimbă pe măsură ce se trece la un nivel şcolar superior. Natura schimbărilor poate fi potrivită sau nepotrivită din punctul de vedere al dezvoltării, în funcţie de maniera în care stimulează dezvoltarea continuă în timpul tranziţiei către statutul de adult şi maturitate. Tinerii trec prin acest mediu în schimbare pe măsură ce acced la un alt nivel şi la o altă şcoală. În mod similar, adolescenţii se dezvoltă şi se schimbă pe măsură ce înaintează în vârstă. De asemenea, ei fac presupuneri în legătură cu creşterea nivelului lor de maturitate şi cu privilegiile pe care aceasta trebuie să le ofere. Noi credem că dezvoltarea optimă are loc atunci când cele două traiectorii de schimbare sunt sincrone – adică atunci când schimbările din contextul în cauză sunt în concordanţă sau poate chiar precedă patternurile de schimbare ce au loc la nivel individual. Mai mult, am sintetizat dovezi conform cărora riscul obţinerii unor rezultate negative în dezvoltare este crescut atunci când cele două traiectorii nu sunt sincrone – mai ales atunci când contextul se schimbă în cadrul unui pattern de dezvoltare regresivă. Eforturile de reformă din şcoli au arătat că ele pot fi organizate într-o manieră mai potrivită pentru stimularea dezvoltării pozitive la adolescenţi ; când ele au aceste caracteristici, adolescenţii rămân legaţi de şcoală ca instituţie socială valorizată.

De asemenea, am încercat să clarificăm faptul că adecvarea dintre ceea ce se întâmplă în şcoală şi nevoile, credinţele şi valorile culturale ale adolescenţilor reprezintă cheia unei dezvoltări optime. Este puţin probabil ca adolescenţii să se dezvolte rapid în şcoli care nu reuşesc să predea noţiuni relevante pentru ei şi pentru grupurile culturale de apartenenţă. Demersurile de reformare din şcoli, orientate spre îmbunătăţirea compatibilităţii culturale, pot înregistra destul de multe succese în îmbunătăţirea rezultatelor şcolare ale elevilor. Totodată, este puţin probabil ca adolescenţii să se dezvolte pozitiv în şcoli care permit discriminarea rasială, etnică, de gen şi de orientare sexuală. Expunerea repetată la asemenea insulte adresate unei persoane va submina atât dezvoltarea adolescentului, cât şi implicarea lui în activităţile şcolii respective.

Lucrări-cheie

Bryk, A.S., Lee, V.E., Holland, P.B. (1993), *Catholic Schools and the Common Good*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

O carte clasică, în care sunt prezentate pe scurt motivele care stau la baza înaltelor reuşite academice din şcolile catolice, precum şi o dezbatere asupra cauzelor succesului lor.

Covington, M.V. (1992), *Making the Grade : A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*, Cambridge University Press, New York.

În această carte este prezentată o excelentă descriere a activităţii lui Martin Covington asupra stimei de sine, precum şi sugestii practice legate de implementarea principiilor sale în reforma şcolară.

Darling-Hammond, L. (1997), *The Right to Learn : A Blueprint for Creating Schools that Work*, Jossey-Bass, San Francisco.

Lucrarea oferă o remarcabilă dezbatere asupra nevoii de reformă şcolară a unităţilor de învăţământ americane.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum, New York.

Volumul prezintă, în linii mari, teoria clasică a lui Deci şi Ryan asupra autonomiei.

Dewey, J. (1902/1990), *The Child and the Curriculum*, University of Chicago Press, Chicago.

O carte clasică despre cel mai bun mod de a elabora un plan de învăţământ.

Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C., MacIver, D. (1993), „Development during adolescence: The impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families", *American Psychologist*, 48, pp. 90-101.

Articolul rezumă teoria mediului adecvat şi pune în discuţie motivele pentru care şcolile generale nu reuşesc să ofere o educaţie adecvată preadolescenţilor.

Eccles, J.S., Wigfield, A., Schiefele, U. (1998), „Motivation", în N. Eisenberg (ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 1017-1095), Wiley, New York, vol. 3, ed. a V-a.

Capitolul oferă o perspectivă largă asupra motivaţiei de realizare şi rezumă ceea ce se ştie despre impactul şcolilor, familiilor şi congenerilor asupra motivaţiei şcolare şi performanţei.

Elder, G.H., Jr., Conger, R.D. (2000), *Children of the Land*, Chicago University Press, Chicago.

În această carte este prezentată o sinteză a rezultatelor obţinute în studiul longitudinal asupra dezvoltării adolescenţilor din comunităţile agricole, realizat de Elder, Conger şi colaboratorii săi.

Fine, M. (1991), *Framing Dropouts : Notes on the Politics of Urban Public High School*, State University of New York Press, Albany.

Lucrarea prezintă rezultatele unui studiu longitudinal calitativ asupra cauzelor abandonului şcolar.

Jackson, A.W., Davis, G.A. (2000), *Turning Points 2000 : Educating Adolescents in the 21st Century*, Teachers College Press, New York.

Este prezentată o sinteză a rezultatelor demersurilor legate de reforma şcolară în Statele Unite ale Americii, începând cu anii '80.

Lee, V.E., Smith, J. (2001), *Restructuring High Schools for Equity and Excellence : What Works*, Teachers College Press, New York.

O sinteză a rezultatelor obţinute de National Educational Longitudinal Study referitoare la reformarea liceelor americane.

Maehr, M.L., Midgley, C. (1996), *Transforming School Cultures to Enhance Student Motivation and Learning*, Westview Press, Boulder, CO.

Lucrarea prezintă studiul asupra reformei şcolare gimnaziale realizat de Carol Midgley şi Martin Maehr. Reforma lor pune în practică teoria scopului, în vederea creşterii motivaţiei elevilor şi profesorilor din clasele VI-IX.

Pintrich, P.R., Schunk, D.H. (1996), *Motivation in Education : Theory, Research, and Application*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Cartea oferă o amplă expunere a cercetărilor legate de motivaţie şi educaţie.

Sheets, R.H., Hollins, E.R. (eds.) (1999), *Racial and Ethnic Identity in School Practices : Aspects of Human Development*, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Volumul conţine câteva capitole excelente pe tema rasei, etniei şi experienţelor şcolare.

Simmons, R.G., Blyth, D.A. (1987), *Moving into Adolescence : The Impact of Pubertal Change and School Context*, Aldine de Gruyter, Hawthorn, NY.

O cercetare longitudinală clasică realizată de Roberta Simmons, cu privire la dezvoltarea adolescenţilor. Este comparată dezvoltarea adolescenţilor care frecventează şcoli cu o configuraţie a claselor tip IX-XII cu dezvoltarea celor care frecventează şcoli cu o configuraţie a claselor de tip VII-IX, X-XII.

Suarrez-Orozco, M., Suarrez-Orozco, C. (1995), *Transformations : Immigration, Family Life, and Achievement Motivation among Latino Adolescents*, Stanford University Press, Stanford, CA.

Lucrarea prezintă cercetarea calitativă a autorilor, realizată asupra tinerilor hispanici şi performanţelor lor şcolare.

Bibliografie

Ames, C. (1992), „Classrooms : Goals, structures, and student motivation”, *Journal of Educational Psychology*, 84, pp. 261-271.

Anderman, E.M., Maehr, M.L. (1994), „Motivation and schooling in the middle grades”, *Review of Educational Research*, 64, pp. 287-309.

Anderman, E.M., Maehr, M.L., Midgley, C. (1999), „Declining motivation after the transition to middle school : Schools can make a difference”, *Journal of Research and Development in Education*, 32, pp. 131-147.

Arunkumar, R., Midgley, C., Urdan, T. (1999), „Perceiving high or low home-school dissonance : Longitudinal effects on adolescent emotional and academic well-being”, *Journal of Research on Adolescence*, 9, pp. 441-466.

Bandura, A. (1994), *Self-Efficacy : The Exercise of Control*, W.H. Freeman, New York.

Barker, R., Gump, P. (1964), *Big School, Small School : High School Size and Student Behavior*, Stanford University Press, Stanford, CA.

Bowers, C.A., Flinders, D. (1990), *Responsive Teaching : An Ecological Approach to Classroom Patterns of Language, Culture, and Thought*, Teachers College Press, New York.

Bransford, J.D., Brown, A.L., Cocking, R.R. (eds.) (1999), *How People Learn : Brain, Mind, Experience, and School*, National Academy Press, Washington, DC.

Brophy, J. (1988), „Research linking teacher behavior to student achievement : Potential implications for instruction of Chapter I students”, *Educational Psychologist*, 23, pp. 235-286.

Brown, B.B. (1990), „Peer groups and peer culture”, in S.S. Feldman, G.R. Elliott (eds.), *At the Threshold : The Developing Adolescent* (pp.171-196), Harvard University Press, Cambridge, MA.

Bryk, A.S., Lee, V.E., Holland, P.B. (1993), *Catholic Schools and the Common Good*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Carnegie Council on Adolescent Development (1989), *Turning Points : Preparing American Youth for the 21st Century*, Carnegie Corporation, New York.

Cauce, A.M., Comer, J.P., Schwartz, D. (1987), „Long-term effects of a systems-oriented school prevention program”, *American Journal of Orthopsychiatric Association*, 57, pp. 127-131.

BCU Cluj / Central University Library

Coleman, J.S., Hoffer, T. (1987), *Public and Private High Schools : The Impact of Communities*, Basic Book, New York.

Comer, J. (1980), *School Power*, Free Press, New York.

Connell, J.P., Wellborn, J.G. (1991), „Competence, autonomy, and relatedness : A motivational analysis of self-system processes", în R. Gunnar, L.A. Sroufe (eds.), *Minnesota Symposia on Child Psychology* (vol. 23, pp. 43-77), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Council of the Great City Schools (1992), *National Urban Education Goals : Baseline Indicators, 1990-91*, Council of the Great City Schools, Washington, DC.

Covington, M.V. (1992), *Making the Grade : A Self-Worth Perspective on Motivation and School Reform*, Cambridge University Press, New York.

Darling-Hammond, L. (1997), *The Right to Learn : A Blueprint for Creating Schools that Work*, Jossey-Bass, San Francisco.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self Determination in Human Behavior*, Plenum, New York.

Dewey, J. (1902/1990), *The Child and the Curriculum*, University of Chicago Press, Chicago.

Deyhle, D., LeCompte, M. (1999), „Cultural differences in child development : Navaho adolescents in middle schools", în R.H. Sheets, E.R. Hollins (eds.), *Racial and Ethnic Identity in School Practices : Aspects of Human Development* (pp. 123-140), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Dornbusch, S.M. (1994), „Off the track", comunicarea preşedintelui la bienala Society for Research on Adolescence, San Diego, CA.

Dweck, C.S. (1999), *Self-Theories : Their Role in Motivation, Personality and Development*, Psychology Press, Philadelphia.

Eccles, J.S. (1989), „Bringing young women to math and science", în M. Crawford, M. Gentry (eds.), *Gender and Thought : Psychological Perspectives* (pp. 36-57), Springer, New York.

Eccles, J.S., Midgley, C. (1989), „Stage/environment fit : Developmentally appropriate classrooms for early adolescents", în R. Ames, C. Ames (eds.), *Research on Motivation in Education* (vol. 3, pp. 139-181), Academic, New York.

Eccles, J.S., Midgley, C., Wigfield, A., Buchanan, C.M., Reuman, D., Flanagan, C., MacIver, D. (1993), „Development during adolescence : The impact of stage-environment fit on adolescents' experiences in schools and families", *American Psychologist*, 48, pp. 90-101.

Eccles, J., Wigfield, A. (1985), „Teacher expectations and student motivation", în J.B. Dusek (ed.), *Teacher Expectations* (pp. 185-217), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Eccles, J.S., Wigfield, A., Schiefele, U. (1998), „Motivation", în N. Eisenberg (ed.), *Handbook of Child Psychology* (vol. 3, ed. a V-a, pp. 1017-1095), Wiley, New York.

Elder, G.H., Jr., Conger, R.D. (2000), *Children of the Land*, Chicago University Press, Chicago.

Feagin, J.R. (1992), „The continuing significance of racism : Discrimination against Black students in White colleges", *Journal of Black Studies*, 22, pp. 546-578.

Ferguson, R.F. (1998), „Teachers' perceptions and expectations and the Black-White test score gap", în C.C. Jencks, M. Phillips (eds.), *The Black-White Test Score Gap* (pp. 273-317), Brookings Institute Press, Washington, DC.

Fine, M. (1991), *Framing Dropouts : Notes on the Politics of an Urban Public High School*, State University of New York Press, Albany.

Finger, J.A., Silverman, M. (1966), „Changes in academic performance in the junior high school", *Personnel and Guidance Journal*, 45, pp. 157-164.

Finn, J.D. (1989), „Withdrawing from school", *Review of Educational Research*, 59, pp. 117-142.

Fiqueira-McDonough, J. (1986), „School context, gender, and delinquency", *Journal of Youth and Adolescence*, 15, pp. 79-98.

Ford, M.E. (1982), „Social cognition and social competence in adolescence", *Developmental Psychology*, 18, pp. 323-340.

Fordham, S., Ogbu, J.U. (1986), „Black students' school success : Coping with the burden of acting white", *Urban Review*, 18, pp. 176-206.

Fuligni, A.J. (1997), „The academic achievement of adolescents from immigrant families: The role of family background, attitudes, and beliefs", *Child Development*, 68, pp. 351-363.

Fuligni, A.J., Eccles, J.S., Barber, B.L. (1995), „The long-term effects of seventh-grade ability grouping in mathematics", *Journal of Early Adolescence*, 15(1), pp. 58-89.

Gamoran, A., Mare, R.D. (1989), „Secondary school tracking and educational inequality: Compensation, reinforcement, or neutrality?", *American Journal of Sociology*, 94, pp. 1146-1183.

Gay, G. (1999), „Ethnic identity development and multicultural education", în R.H. Sheets, E.R. Hollins (eds.), *Racial and Ethnic Identity in School Practices: Aspects of Human Development* (pp. 195-212), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Glasgow, D.G. (1980), *The Black Underclass: Poverty, Unemployment, and Entrapment of Ghetto Youth* (ed. I), Jossey-Bass, San Francisco.

Goodenow, C. (1993), „Classroom belonging among early adolescent students: Relationships to motivation and achievement", *Journal of Early Adolescence*, 13(1), pp. 21-43.

Graham, S. (1994), „Motivation in African Americans", *Review of Educational Research*, 64, pp. 55-117.

Gutman, L.M., Midgley, C. (2000), „The role of protective factors in supporting the academic achievement of poor African American students during the middle school transition", *Journal of Youth and Adolescence*, 29, pp. 223-248.

Hoffmann, L., Haeussler (aprilie 1995), „Modification of interests by instruction", lucrare prezentată la întâlnirea annuală a AERA, San Francisco, CA.

Jackson, A.W., Davis, G.A. (2000), *Turning Points 2000: Educating Adolescents in the 21st Century*, Teachers College Press, New York.

Jencks, C.L., Brown, M. (1975), „The effects high schools on their students", *Harvard Educational Review*, 45, pp. 273-324.

Jencks, C.L., Phillips, M. (eds.) (1998), *The Black-White Test Score Gap*, Brookings Institute Press, Washington, DC.

Jussim, L., Eccles, J.S., Madon, S. (1996), „Social perception, social stereotypes, and teacher expectations: Accuracy and the quest for the powerful self-fulfilling prophecy", în L. Berkowitz (ed.), *Advances in Experimental Social Psychology* (pp. 281-388), Academic, New York.

Keating, D.P. (1990), „Adolescent thinking", în S.S. Feldman, G.R. Elliott (eds.), *At the Threshold: The Developing Adolescent* (pp. 54-89), Harvard University Press, Cambridge, MA.

Larson, R., Richards, M. (eds.) (1989), „The changing life space of early adolescence", *Journal of Youth and Adolescence*, 18 (număr special), pp. 501-626.

Lee, V.E., Bryk, A.S. (1989), „A multilevel model of the social distribution of high school achievement", *Sociology of Education*, 62, pp. 172-192.

Lee, V.E., Bryk, A.S., Smith, J.B. (1993), „The organization of effective secondary schools", în L. Darling-Hammond (ed.), *Review of Research in Education* (vol. 19, pp. 171-267), American Educational Research Association, Washington, DC.

Lee, V.E., Smith, J. (2001), *Restructuring High Schools for Equity and Excellence: What Works*, Teachers College Press, New York.

Lord, S., Eccles, J.S., McCarthy, K. (1994), „Risk and protective factors in the transition to junior high school", *Journal of Early Adolescence*, 14, pp. 162-199.

MacIver, D. (1988), „Classroom environments and the stratification of students' ability perceptions", *Journal of Educational Psychology*, 80, pp. 1-40.

MacIver, D.J., Reuman, D.A., Main, S.R. (1995), „Social structuring of school: Studying what is, illuminating what could be", in M.R. Rosenzweig, L.W. Porter (eds.), *Annual Review of Psychology* (vol. 46, pp. 375-400).

Maehr, M.L., Midgley, C. (1996), *Transforming School Cultures to Enhance Student Motivation and Learning*, Westview Press, Boulder, CO.

Midgley, C., Anderman, E., Hicks, L. (1995), „Differences between elementary and middle school teachers and students: A goal theory approach", *Journal of Early Adolescence*, 15, pp. 90-113.

Midgley, C., Feldlaufer, H. (1987), „Students' and teachers' decision-making fit before and after the transition to junior high school", *Journal of Early Adolescence*, 7, pp. 225-241.

Midgley, C., Feldlaufer, H., Eccles, J.S. (1988), „The transition to junior high school: Beliefs of pre- and post-transition teachers", *Journal of Youth and Adolescence*, 17, pp. 543-562.

Midgley, C.M., Feldlaufer, H., Eccles, J.S. (1989a), „Changes in teacher efficacy and student self-and task-related beliefs during the transition to junior high school", *Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 247-258.

Midgley, C., Feldlaufer, H., Eccles, J.S. (1989b), „Student/teacher relations and attitudes toward mathematics before and after the transition to junior high school", *Child Development*, 60, pp. 981-992.

Newmann, F.M., Wehlage, G.G., Lamborn, S.D. (1992), „The significance and sources of student engagement", în F.M. Newmann (ed.), *Student Engagement and Achievement in American Secondary Schools* (pp. 11-39), Teachers College Press, New York.

Nicholls, J.G. (1984), „Achievement motivation: Conceptions of ability, subjective experience, task choice, and performance", *Psychological Review*, 91, pp. 328-346.

Oakes, J., Gamoran, A., Page, R.N. (1992), „Curriculum differentiation: Opportunities, outcomes, and meanings", în P. Jackson (ed.), *Handbook of Research on Curriculum* (pp. 570-608), Macmillan, New York.

Pallas, A.M., Entwisle, D.R., Alexander, K.L., Stluka, M.F. (1994), „Ability-group effects: Instructional, social, or institutional?", *Sociology of Education*, 67, pp. 27-46.

Pintrich, P., De Groot, E.V. (1990), „Motivational and self-regulated learning components of classroom academic performance", *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 33-40.

Pintrich, P.R., Schunk, D.H. (1996), *Motivation in Education: Theory, Research, and Application*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Reynolds A.L. (1999), „Working with children and adolescents in the schools: Multicultural counseling implications", în R.H. Sheets, E.R. Hollins (eds.), *Racial and Ethnic Identity in School Practices: Aspects of Human Development* (pp. 213-230), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Roderick, M. (1993), *The Path to Dropping Out: Evidence for Intervention*, Auburn House, Westport, CT.

Roeser, R.W., Eccles, J.S. (1998), „Adolescents' perceptions of middle school: Relation to longitudinal changes in academic and psychological adjustment", *Journal of Research on Adolescence*, 88, pp. 123-158.

Roeser, R.W., Eccles, J.S., Freedman-Doan, C. (1999), „Academic functioning and mental health in adolescence: Patterns, progressions, and routes from childhood", *Journal of Adolescent Research*, 14, pp. 135-174.

Roeser, R.W., Eccles, J.S., Sameroff, J. (1998), „Academic and emotional functioning in early adolescence. Longitudinal relations, patterns, and prediction by experience in middle school", *Development and Psychopathology*, 10, pp. 321-352.

Roeser, R.W., Midgley, C.M., Urdan, T.C. (1996), „Perceptions of the school psychological environment and early adolescents' psychological and behavioral functioning in school: The mediating role of goals and belonging", *Journal of Educational Psychology*, 88, pp. 408-422.

Rosenbaum, J.E. (1980), „Social implications of educational grouping"; *Review of Research in Education*, 7, pp. 361-401.

Rosenbaum, J.E., Kulieke, M.J., Rubinowitz, L.S. (1988), „White suburban schools' responses to low-income Black children: Sources of successes and problems", *Urban Review*, 20, pp. 28-41.

Ruggiero, K.M., Taylor, D.M. (1995), „Coping with discrimination: How disadvantaged group members perceive the discrimination that confronts them", *Journal of Personality and Social Psychology*, 68, pp. 826-838.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Rutter, M. (1983), „School effects on pupil progress: Research findings and policy implications", *Child Development*, 54, pp. 1-29.

Sheets, R.H., Hollins, E.R. (eds.), *Racial and Ethnic Identity in School Practices: Aspects of Human Development*, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Simmons, R.G., Blyth, D.A. (1987), *Moving into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context*, Aldine de Gruyter, Hawthorn, NY.

Skinner, E.A., Belmont, M.J. (1993), „Motivation in the classroom: Reciprocal effects of teacher behavior and student engagement across the school year", *Journal of Educational Psychology*, 85, pp. 571-581.

Slavin, R.E. (1990), „Achievement effects of ability grouping in secondary school: A best-evidence synthesis", *Review of Educational Research*, 60, pp. 471-499.

Speece, D.L., Keogh, B.K. (1996), *Research on Classroom Ecologies: Implications for Inclusion of Children with Learning Disabilities*, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Steele, C.M., Aronson, J. (1995), „Stereotype threat and the intellectual test performance of African-Americans", *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 797-811.

Stipek, D.J. (1996), „Motivation and instruction", în R.C. Calfee, D.C. Berliner (eds.), *Handbook of Educational Psychology*, Macmillan, New York.

Suarrez-Orozco, M., Suarrez-Orozco, C. (1995), *Transformations: Immigration, Family Life, and Achievement Motivation among Latino Adolescents*, Stanford University Press, Stanford, CA.

Taylor, R.D., Casten, R., Flickinger, S., Roberts, D., Fulmore, C.D. (1994), „Explaining the school performance of African-American adolescents", *Journal of Research on Adolescence*, 4, pp. 21-44.

Valencia, R.R. (ed.) (1991), *Chicano School Failure and Success: Research and Policy Agendas for the 1990s*, Falmer, Londra.

Wang, M.C., Gordon, E.W. (eds.) (1994), *Educational Resilience in Inner-City America*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Wehlage, G. (1989), „Dropping out: Can schools be expected to prevent it?", în L. Weis, E. Farrar, H. Petrie (eds.), *Dropouts from School*, State University of New York Press, Albany, NY.

Wehlage, G., Rutter, R., Smith, G., Lesko, N., Fernandez, R. (1989), *Reducing the Risk: Schools as Communities of Support*, Falmer, Philadelphia.

Wigfield, A., Eccles, J., MacIver, D., Reuman, D., Midgley, C. (1991), „Transitions at early adolescence: Changes in children's domain-specific self-perceptions and general self-esteem across the transition to junior high school", *Developmental Psychology*, 27, pp. 552-565.

Wigfield, A., Eccles, J.S., Pintrich, P.R. (1996), „Development between the ages of eleven and twenty-five", în D.C. Berliner, R.C. Calfee (eds.), *The Handbook of Educational Psychology* (pp. 148-185), Macmillan, New York.

Wong, C.A., Eccles, J.S., & Sameroff, A. (rev.), „The influence of ethnic discrimination and ethnic identification on African-American adolescents' school and socio-emotional adjustment", *Journal of Personality*.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 8

Facultatea ca etapă de tranziţie la stadiul de adult

Marilyn J. Montgomery, James E. Côté

Promisiunea unei educaţii mai înalte

Intrarea la facultate este pentru mulţi tineri un pas important în accederea la statutul de adult. Experienţa în sine a facultăţii reprezintă un proces intens de pregătire pentru socializare, în care mulţi beneficiari au obiective distincte, dar legate între ele : mediul de afaceri vrea angajaţi motivaţi, cu un mare potenţial uman ; societatea civilă are nevoie de cetăţeni informaţi şi dedicaţi ; părinţii speră că facultatea va îmbunătăţi nivelul de fericire şi mulţumire al odraslelor lor ; iar studenţii înşişi aspiră să-şi îmbunătăţească abilităţile personale şi profesionale. Suplimentar, profesorii şi administratorii încearcă să dezvolte valori şi competenţe speciale care să devină parte a vieţii intelectuale a studenţilor.

În acelaşi timp, susţinerea publică pentru o educaţie mai înaltă este foarte răspândită ; sume mari de bani au fost cheltuite pe programe dedicate celor care nu au absolvit o facultate. În afara miliardelor de dolari cheltuite în fiecare an de guvernele din întreaga lume pentru o educaţie mai înaltă, unele facultăţi dispun de resurse financiare proprii de peste un miliard de dolari. Acest sprijin enorm pare să fie bazat pe încrederea investită în instituţiile de învăţământ superior şi în statutul social mai înalt al absolvenţilor de facultate (Pascarella şi Terenzini, 1991). Deoarece facultatea a devenit o parte a tranziţiei către statutul de adult pentru un număr din ce în ce mai mare de tineri, este justificat să reexaminăm şi să reevaluăm impactul acestei experienţe asupra celor care o au[1]

Îşi respectă educaţia superioară promisiunile făcute ?

Colegiile şi universităţile chiar transpun în realitate speranţele studenţilor şi aşteptările societăţii ? Răspunsul nostru la această întrebare este următorul : „În principiu, da". Totuşi, la fel ca în cazul tuturor aspectelor legate de şcoală, un răspuns mai potrivit ar fi „depinde". Depinde, în parte, de modul cum înţelege cineva întrebarea (de exemplu,

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

perspectiva teoretică a unei persoane şi interesele acesteia) şi, concomitent, de variabilele pe care le ia în calcul la interpretarea rezultatelor. De exemplu, dintr-un anumit punct de vedere, întrebarea importantă ce trebuie adresată este dacă universităţile îşi respectă promisiunea de a furniza absolvenţi bine pregătiţi, cetăţeni informaţi şi fiinţe umane bine dezvoltate. Dintr-o altă perspectivă, întrebarea importantă este dacă facultăţile îşi respectă promisiunea de a crea un context ce deschide porţile unor standarde de viaţă mai bune şi unei calităţi mai înalte a vieţii decât cele care sunt disponibile celor cu realizări academice mai joase. Aşa cum se poate observa, ambele întrebări sunt importante şi ambele perspective sunt bine reprezentate în literatura de specialitate.

Încă din 1950, au fost iniţiate demersuri intense pentru a înţelege experienţa facultăţii. Între anii '50 şi '60 au proliferat studiile ce măsurau impactul experienţei universităţii asupra dezvoltării studenţilor, în principal în termenii variatelor forme de modificări şi schimbări psihologice (vezi, pentru mai multe detalii, Barton, 1959; Feldman şi Newcomb, 1969; Heath, 1968; Jacob, 1957; Katz *et al.*, 1968; Sanford, 1967). Studiile realizate între anii '70 şi '80 s-au concentrat, cu precădere, pe efectele educaţiei mai înalte asupra rezultatelor sociale ale studenţilor, fiind dezvoltate modele teoretice despre modificările apărute la aceştia (de exemplu, Astin, 1977; Tinto, 1975, 1987). Într-o analiză a acelor studii, Pascarella şi Terenzini (1991) au enumerat aproximativ 20 de teorii sau modele ce fuseseră concepute în această perioadă asupra modificărilor apărute la studenţi[2]. Ei sugerează că teoriile în cauză pot fi împărţite în două categorii de „familii generale" de teorii, şi anume cele care îşi au rădăcinile în perspectiva dezvoltării şi cele care îşi au rădăcinile în perspectiva sociodemografică sau contextuală.

O perspectivă asupra dezvoltării analizează, în general, evoluţia individuală în funcţie de anumite dimensiuni ale dezvoltării psihologice sau cognitive. Când este folosită pentru a evalua impactul facultăţii asupra studenţilor, perspectiva dezvoltării sugerează faptul că ne întrebăm cum afectează urmarea unei facultăţi (ca experienţă instituţională socială) indicatorii de schimbare ai dezvoltării (de exemplu, etapa gândirii morale sau sporirea autonomiei). Prin contrast, o perspectivă contextuală sugerează faptul că ne întrebăm cum influenţează anumite aspecte demografice – statutul socioeconomic, sexul sau etnia – şi variabile situaţionale – tipul mediului de învăţare – indicatorii de schimbare ai dezvoltării (de exemplu, progresele înregistrate în gândirea formală), respectiv cei care nu au legătură cu dezvoltarea (de exemplu, terminarea facultăţii sau şansele de obţinere a unui loc de muncă).

Ambele tipuri de întrebări sunt importante şi ambele ne ajută să obţinem răspunsuri la întrebarea dacă facultatea îşi respectă promisiunea (şi pentru cine o face). În mod independent, ambele perspective, cea legată de dezvoltare şi cea contextuală, au o contribuţie majoră în a ne ajuta să înţelegem facultatea ca o etapă de tranziţie către maturitate. Totuşi, există o recunoaştere din ce în ce mai largă a utilităţii combinării nivelelor de analiză şi integrării variabilelor din ambele perspective într-una de „de dezvoltare contextuală". Această perspectivă analizează modul în care diferă oamenii în ceea ce priveşte „gradul de corespondenţă" într-un anumit context (Lerner, 1995; Lerner şi Kauffman, 1985). Răspunsul diferenţiat între persoană şi context poate fi sintetizat în felul următor:

> Aşa cum o persoană îşi aduce caracteristicile individuale într-un anumit context social, există presiuni asupra persoanei respective ce vin din partea componentele fizice şi sociale ale

> contextului respectiv. Presiunile pot lua forma: a) atitudinilor, valorilor sau stereotipurilor deţinute de alţii din contextul respectiv faţă de atributele persoanei respective... ; b) atributelor altora (de obicei comportamentale) din respectivul context cu care persoana trebuie să-şi coordoneze sau să-şi potrivească propriile atribute... astfel încât să poată fi posibile interacţiunile adaptative; c) caracteristicilor fizice ale contextului... care presupun ca persoana să aibă anumite atribute... astfel încât să fie posibilă cea mai eficientă interacţiune cu contextul respectiv (Lerner, 1995, p. 22).

De asemenea, Lerner (1995) argumentează că „persoanele ale căror caracteristici se potrivesc cu cele mai multe aspecte ale contextului în care există, primesc un feedback pozitiv sau suportiv din partea contextului şi dovedesc dezvoltarea celui mai adaptativ comportament” (p. 23).

Aplicarea acestei perspective combinate studierii contextelor educaţiei înalte ar trebui să ne ajute să înţelegem mai bine cum „se adecvează” oamenii diferitelor contexte (vezi „paradigma integrată a dezvoltării studenţilor” a lui Côté şi Levine [1997, 2000], pentru exemplificarea unei astfel de efort). Prin urmare, cadrul de bază al acestui capitol este utilizarea unei perspective de dezvoltare contextuală pentru a răspunde la întrebarea cât de bine îşi respectă promisiunile către studenţi şi către societate diferite contexte ale educaţiei superioare. Ca atare, ne concentrăm atenţia asupra a două probleme esenţiale. Prima, ce anume facilitează tranziţia de succes către şi prin facultate – şi pentru cine? În al doilea rând, care este impactul practic pe termen lung al facultăţii asupra calităţii de mai târziu a vieţii şi cine beneficiază cel mai mult de pe urma acestui lucru? Discutarea celor două aspecte vine la momentul potrivit şi este firească, având în vedere că există dovezi (pe care le vom discuta mai jos) ce sugerează că terminarea unei facultăţi are un impact practic semnificativ asupra factorilor ce determină îmbunătăţirea calităţii vieţii pe termen lung, dar şi datorită faptului că mulţi tineri resimt experienţa facultăţii ca pe un moment dificil al tranziţiei lor către stadiul de adult.

Înainte de a răspunde la întrebarea iniţială, dacă facultatea îşi respectă promisiunile, este totuşi important să delimităm mai bine scopul capitolului, examinând în detaliu răspunsul la întrebarea cine beneficiază de experienţa facultăţii. Aşa cum am spus anterior, studiile superioare au devenit o parte a tranziţiei de la adolescenţă la stadiul de adult pentru un număr din ce în ce mai mare de tineri. Totuşi, aşa cum vom discuta în secţiunea următoare, facultatea nu reprezintă singura modalitate şi nici chiar modalitatea predominantă de a realiza trecerea la maturitate.

Cine merge la facultate şi cine o termină?

Un indiciu al importanţei facultăţii în tranziţia către stadiul de adult este proporţia în care populaţia de adolescenţi/tineri adulţi care se înscriu la facultate ajung să şi obţină o diplomă. Nu există nici o îndoială că numărul celor care se înscriu la facultate a crescut puternic pe parcursul secolului XX, transformând o experienţă elitistă într-una comună (Spitzberg şi Thorndike, 1992). Totuşi, deşi o analiză rapidă a statisticilor sugerează că majoritatea tinerilor urmează acum o facultate, o examinare mai atentă scoate la iveală faptul că lucrurile nu stau chiar aşa. Confuzia pare să îşi aibă originea în comunicatele de presă periodice care afirmă că aproximativ două treimi dintre studenţii americani îşi continuă studiile imediat după absolvirea liceului (până la 45% în 1960; US Census Bureau, 1999, p. 192). Deşi aceste date statistice par să fie valide (rate similare pot fi întâlnite şi în alte ţări, cum ar fi Canada), modul în care sunt raportate trece cu vederea mai multe aspecte. În primul rând, numitorul comun al acestor statistici este reprezentat de studenţii din primul an de facultate, şi nu de elevii din ultimul an de liceu. Cu alte cuvinte, din populaţia totală de studenţi din anul I, din 1999, 67% s-au înscris la universitate imediat după terminarea liceului (este dificil de urmărit traseul educaţional al oamenilor din cealaltă perspectivă, şi anume ce fac ei după ce termină liceul). În al doilea rând, cifrele înşelătoare referitoare la cei care se înscriu la facultate imediat după liceu (sau la o şcoală postliceală) includ studenţi din anul I de diferite vârste (în general între 17 şi 24 de ani), nu o cohortă de aceeaşi vârstă (de exemplu, cohorta de 18 ani). Nu toată lumea termină liceul la aceeaşi vârstă. Ca şi în cazul facultăţii, unii elevi de liceu „îngheaţă studiile" sau „o iau mai încet", din cauza faptului că trebuie să lucreze sau a unor probleme de familie, dar, în final, aproximativ 90% dintre americani obţin diploma de absolvire a liceului sau echivalentul ei *până la vârsta de 24 de ani.* (Din întreaga populaţie a Statelor Unite cu vârste de peste 25 de ani, 82,8% aveau o diplomă de bacalaureat în 1998; comparativ cu 41,1% în 1960; US Census Bureau, 1999, p. 169.)

Chiar şi în cazul Statelor Unite, care au rata cea mai mare din lume a persoanelor ce se înscriu la facultate, numai 40% dintre tinerii de 18-19 ani s-au înscris, atât cu frecvenţă integrală, cât şi cu frecvenţă redusă (aproximativ 37% dintre tineri şi 45% dintre tinere; National Commission on Excellence in Education, 1998). Conform datelor furnizate de Biroul american de recensământ (1999), aproximativ 10% dintre persoanele cu vârste cuprinse între 18 şi 21 de ani erau încă în liceu în 1997, 13% abandonaseră studiile, iar 45% erau înscrise la facultate. Ultima treime din acest grup de vârstă îi includea pe absolvenţii de liceu care erau angajaţi, călătoreau sau nu aveau un loc de muncă. În mod similar, folosind datele de la National Longitudinal Survey of Youth, Velum şi Weiss (1993) au raportat că dintre cei cu vârste între 14 şi 18 ani, selectaţi la 1 ianuarie 1978 şi urmăriţi până la data de 1 ianuarie 1990 (când aveau 26-30 de ani), 12,7% nu terminaseră liceul, 45,4% terminaseră doar liceul, 20,7% terminaseră „un colegiu oarecare" şi numai 21,2% erau absolvenţi de facultate. De asemenea, au raportat un număr disproporţionat de mare de persoane de culoare şi hispanice care nu terminaseră liceul (19,7% şi, respectiv, 22,6%) şi care aveau şanse mai mici decât albii să devină absolvenţi de facultate (11,7%, respectiv 8,4%). Prin urmare, la o analiză longitudinală este evident faptul că terminarea unui colegiu *nu* este cel mai obişnuit traseu de trecere la stadiul de adult. În schimb, este unul dintre mai multe trasee posibile.

Acest fapt este confirmat şi de comparaţiile internaţionale cu procentele de populaţie cu vârste cuprinse între 25 şi 34 de ani, cu diplomă de absolvire a unei facultăţi. În 1996, 26,5% dintre americanii din această grupă de vârstă aveau o diplomă de absolvire a facultăţii sau chiar una mai înaltă; în Japonia 23%; în Canada 20,1%; în Marea Britanie 15%; iar în Franţa şi Germania 13% (National Commission on Excellence on Education, 1999).

Deşi pretabile la o diversitate de interpretări, principalele tendinţe ale acestor rezultate ilustrează mai multe aspecte care contrazic părerea comună în legătură cu proporţia relativă de tineri care trăiesc experienţa facultăţii ca pe o tranziţie către stadiul de adult.

Sub 50% dintre tinerii americani încearcă să obţină o diplomă de facultate şi, în cel mai bun caz, trei sferturi dintre ei chiar reuşesc (*cf.* Gilbert, 1991). Prin urmare, deşi înscrierea la facultate a devenit o importantă parte a tranziţiei către statutul de adult pentru un număr din ce în ce mai mare de tineri, nu reprezintă modalitatea predominantă de a intra pe piaţa muncii şi de a deveni adulţi. Mai mult decât atât, un procent substanţial dintre cei care trec prin experienţa facultăţii ca parte a tranziţiei spre stadiul de adult întâmpină dificultăţi în a-i face faţă. Aproximativ o pătrime dintre ei nu reuşesc să-şi mai termine studiile. Prin urmare, discuţia noastră despre impactul facultăţii asupra tranziţiei la maturitate reprezintă experienţa a mai puţin de jumătate dintre cei care trec prin această perioadă de vârstă.

Respectarea promisiunii : o perspectivă de dezvoltare

Considerăm că perspectiva de dezvoltare încearcă, în general, să stabilească modul cum urmarea unei facultăţi influenţează indicatorii de schimbare ai dezvoltării. Dintr-o asemenea perspectivă, întrebarea importantă ce trebuie adresată este dacă facultatea îşi respectă promisiunea de a furniza absolvenţi bine instruiţi, cetăţeni maturi şi oameni mai buni.

Colegiul stă la baza îmbunătăţirii dezvoltării umane ? Aşa cum am spus anterior, răspunsul nostru la această întrebare este următorul : „În principiu, da". Totuşi, pentru a răspunde, trebuie să specificăm în ce constă stimularea dezvoltării[3] şi să recunoaştem problemele metodologice în sortarea rezultatelor ce pot fi atribuite dezvoltării din timpul facultăţii *versus* alte cauze. În evaluarea studiilor, întrebarea centrală este dacă schimbările observate la cei care urmează o facultate pot fi atribuite în totalitate sau măcar parţial experienţei propriu-zise din timpul facultăţii. Oamenii sunt în continuă schimbare şi transformare, mai ales între 18 şi 20 de ani – perioada de vârstă în timpul căreia de cele mai multe ori este urmată o facultate. Prin urmare, efectele de maturizare sunt dificil de distins de efectele ce pot fi atribuite experienţei facultăţii. Mai mult, oamenii au diverse abilităţi atunci când încep o facultate. Cei cu abilităţi mai bine dezvoltate s-ar putea să se schimbe tocmai datorită existenţei acelor competenţe, şi nu neapărat a experienţei facultăţii în sine. În mod similar, unele persoane pot să răspundă numai la anumite tipuri de medii de educaţie înaltă. În continuare, este posibil ca unele dintre efectele educaţiei înalte să se ramifice de-a lungul cursului vieţii, fapt care nu poate fi clar detectat în studiile desfăşurate pe perioade scurte de timp (Tuijnman, 1989). Prin urmare, putem face doar o estimare grosieră a efectelor directe asupra dezvoltării pe care le are experienţa facultăţii. Ideal ar fi ca viitoarele cercetări să poată face analize mai detaliate pentru a putea stabili dacă schimbările observate la studenţi au loc şi la cei care nu urmează o facultate, folosind, de exemplu, eşantioane egale de tineri înscrişi şi neînscrişi la facultate în cadrul unor studii longitudinale (vezi Pascarella, 1999). Asemenea cercetări sunt însă costisitoare şi implică eforturi mari, de aceea sunt rare.

Totuşi, câteva decenii de lucrări de specialitate despre efectele urmării unui colegiu au permis explorarea modalităţii în care colegiul îşi poate respecta promisiunea de a stimula diverse forme de dezvoltare individuală. De exemplu, cercetătorii care au folosit modelele de dezvoltare psihosocială, cum ar fi vectorii dezvoltării studenţilor (Chickering, 1969), puterea ego-ului (Adams, Ryan și Keating, 2000) și statusul de identitate (Berzonsky și Kuk; 2000; Marcia, 1966; Waterman, 1993), teoriile cognitiv-structurale asupra dezvoltării epistemologice (Perry, 1970) și asupra dezvoltării etice (Kohlberg, 1969) și modelele topologice (de exemplu, teoriile lui Astin asupra interacțiunii persoană-mediu, 1968; Holland, 1966), au analizat modul în care facultățile stimulează dezvoltarea psihosocială, cognitivă și morală a studenților, precum și modificările personale ale acestora. (Vezi și capitolele 9 și 11 din acest volum care cuprind analize ale identității și dezvoltării morale).

După ce au analizat multe studii realizate între anii '70 și '80, Pascarella și Terenzini (1991) au concluzionat în lucrarea lor *How College Affects Students* că

> studenții nu numai că au câștiguri semnificative din punct de vedere statistic în ceea ce privește asimilarea de informații propriu-zise și un ansamblu de abilități intelectuale și general cognitive; ei înregistrează și schimbări într-o paletă largă de dimensiuni atitudinale, psihosociale, morale și legate de valori... Schimbările apărute în competențele intelectuale tind să fie mai mari ca amplitudine decât cele din alte domenii, dar... schimbările ce apar în anii de facultate nu par să se concentreze în câteva arii izolate. Mai curând, cercetările schițează un portret al unui student ce se schimbă într-o manieră integrată, schimbarea dintr-o anumită zonă părând să fie parte a unei rețele de stimulare reciprocă sau a unui pattern de schimbare din alte domenii (p. 557).

Deși întinderea și anvergura schimbărilor sunt încurajatoare în ceea ce privește speranțele și aspirațiile pe care le au foarte multe persoane în legătură cu efectele benefice ale unei educații superioare, efectele directe ale experiențelor facultății sunt dificil de delimitat din cauza problemelor metodologice menționate anterior. Puținele studii care au reușit să facă acest lucru au concluzii mai modeste în ceea ce privește impactul facultății. Din analiza acelor lucrări de specialitate, Pascarella și Terenzini au concluzionat că dovezile obținute oferă un suport mai consistent schimbării apărute la nivel intelectual în opoziție cu cea apărută la nivel psihosocial, dovezile cele mai clare indicând abilitățile cantitative și verbale, gândirea critică și folosirea gândirii principiale în judecarea problemelor morale. Totuși, magnitudinea efectelor nete, când acestea erau clare (de exemplu, pentru abilitățile cantitative și verbale și gândirea critică), nu era prea mare (între o pătrime și o treime din deviația standard).

În anumite sectoare psihosociale, de mare interes pentru psihologii interesați de dezvoltare, dovezile analizate de Pascarella și Terenzini (1991) sunt mixte. Aceste dovezi sunt cele mai puternice în cazul unor variabile cum ar fi liberalismul politic, diferite forme de autopercepție, modificări personale și echilibru psihologic, cu o dimensiune a efectelor similară cu cea a „variabilelor intelectuale". Totuși, ei au putut identifica puține efecte demonstrabile ale urmării unui colegiu asupra unor variabile ca identitatea și dezvoltarea eului, relațiile interpersonale, maturitatea și, în general, dezvoltarea personalității, întrucât cercetările asupra acestor subiecte erau insuficiente. Situația poate fi explicată prin faptul că anumite caracteristici personale foarte stabile sunt reticente la schimbare în această perioadă (Côté și Allahar, 1996; Côté și Levine, 2000) sau prin faptul că acești factori nu reprezintă un obiectiv sistematic în cazul celor mai multe colegii (în timp ce variabilele intelectuale *sunt*), deci anticiparea unor modificări substanțiale s-ar putea să fie nerealistă.

Studiile empirice realizate începând cu anul '90 au reconfirmat că experiența facultății determină într-adevăr dezvoltarea cognitivă (Whitt *et al.*, 1999), a gândirii critice

(Battistoni, 1995), a responsabilităţii civice (Ehrlich, 2000), a abilităţilor umane fundamentale (Côté şi Levine, 1997) şi a orientării intelectuale şi academice (Terenzini *et al.*, 1995 ; Wilder *et al.*, 1996). Totuşi, aşa cum s-a menţionat anterior, deşi cercetările recente, susţinute de o perspectivă de dezvoltare, ilustrează modul în care urmarea unei facultăţi stimulează dezvoltarea pozitivă, ele se concentrează asupra modului în care facultatea afectează rezultatele pe termen scurt ale unor variabile (de exemplu, Cramer, 1998 ; Adams, Ryan şi Keating, 2000). Puţine studii analizează menţinerea pe termen lung a acestor efecte (pentru excepţii, vezi Côté, 2000 ; Josselson, 1987). Programele de cercetare care au ca scop studierea legăturii dintre experienţa facultăţii şi indicatorii modificărilor apărute în dezvoltare, indicatorii efectelor contextului asupra venitului şi statutului social şi indicatorii calităţii vieţii (de exemplu, sănătatea şi starea generală de bine) sunt puţine.

Deşi lucrările de specialitate despre dezvoltare oferă foarte multe informaţii, mai trebuie realizate multe studii pentru a înţelege cu adevărat importanţa facultăţii în producerea unor cetăţeni maturi şi a unor fiinţe umane mai bine dezvoltate. Numeroasele informaţii pe care le-am furnizat ar trebui să fie totuşi suficiente, pe măsură ce vom trece la analiza aspectelor practice ale impactului facultăţii asupra creşterii calităţii materiale a vieţii pe termen lung şi la analiza caracteristicilor facultăţilor şi studenţilor asociate cu absolvirea cu succes a unei facultăţi. Pentru a explora aceste aspecte, ne vom concentra atenţia asupra lucrărilor ce analizează impactul facultăţii asupra contextului social al elevilor.

Respectarea promisiunii : o perspectivă contextuală

Considerăm că o perspectivă contextuală sau sociodemografică încearcă să stabilească, în general, modul cum variabilele contextului social influenţează indicatorii de schimbare legaţi sau nu de dezvoltare. Din această perspectivă, o întrebare importantă este dacă facultatea îşi respectă promisiunea de a îmbunătăţi calitatea materială a vieţii studenţilor pe termen scurt şi lung şi pentru cine face acest lucru.

Îmbunătăţeşte facultatea calitatea materială a vieţii studenţilor ?

Ca şi în cazul perspectivei legate de dezvoltare, răspunsul nostru la această întrebare este, de asemenea, „în principiu, da". Lucrările de specialitate sugerează mai multe moduri în care facultatea îşi respectă promisiunea de îmbunătăţire a calităţii materiale a vieţii studenţilor pe termen lung. Cercetările realizate, utilizând modele ale impactului, cum sunt modelul input-mediu-output al lui Astin (1977) şi teoria lui Tinto asupra abandonului studenţilor, oferă dovezi în sprijinul concepţiei că facultatea creşte indicatorii câştigurilor pe termen scurt (de exemplu, alegerea unei cariere şi calificativele obţinute), precum şi câştigurile pe termen lung în ceea ce priveşte indicii de calitate a vieţii (de exemplu, venitul şi statutul social). În această secţiune, vom face un rezumat al lucrărilor care au studiat impactul facultății, pentru a ilustra efectele pe care aceasta le poate avea asupra realizărilor ocupaționale și asupra veniturilor.

Impactul pe termen lung

Cercetările care au analizat diferențele dintre a termina sau a nu termina o facultate arată clar că simplul fapt de a fi absolvit o facultate are o semnificație mai mare decât tipul facultății absolvite sau experiențele specifice avute în acel interval. Întrucât cele mai multe cercetări compară persoanele care urmează o facultate cu cele care nu fac studii superioare, rezultatele sunt estimări ale efectelor pe care le are facultatea pe o anumită perioadă de timp. Unele efecte pot fi atribuite direct absolvirii facultății, dar altele sunt indirecte, în sensul că diploma de absolvire creează oportunități ce duc la o diversitate de experiențe care nu sunt disponibile celor ce nu au terminat o facultate. Cu alte cuvinte, investiția inițială în educația superioară a cuiva produce atât rezultate directe, cât și indirecte, iar dividendele se pot multiplica ulterior (vezi Côté, 1997). Evident, aceleași limite metodologice care sunt valabile în cazul lucrărilor legate de dezvoltare se aplică și acestor rezultate, mai ales semnele de întrebare privitoare la selecție și maturizare: cei care urmează o facultate tind să aibă aptitudini mai înalte și să ajungă la un nivel de dezvoltare psihosocială și cognitivă mai bun, dar este posibil ca ei să se fi maturizat sau să se fi dezvoltat în anumite direcții chiar dacă nu ar fi urmat o facultate. Astfel de limite metodologice nu se aplică totuși în ceea ce privește „valoarea de specializare” pe care o dă o diplomă de absolvire a facultății, deoarece diploma în sine este esențială pentru a avea acces la anumite locuri de muncă și programe profesionale.

Rezultatele în termeni de posibilități de angajare

Așa cum a fost menționat anterior, efectele ocupaționale sunt atât directe, cât și indirecte. Deținerea unei diplome deschide uși și oferă anumite avantaje unei persoane de-a lungul carierei sale. În medie, persoanele care au absolvit o facultate au venituri mai mari, locuri de muncă mai stabile, mai multă mobilitate și rezultate mai bune în carieră (Human Resources Development Canada, 2000; Organization for Economic and Cooperative Development, 2000). Diploma de bacalaureat poate și ea să deschidă porți și să contribuie la progresul persoanei. De fapt, diploma de licență a fost numită „singurul și cel mai important pas educațional pe scara realizărilor socioeconomice” (Pascarella și Terenzini, 1991, p. 575). „Efectul de poziționare socioeconomică” aduce beneficii consecutive, dându-le absolvenților diverse „oportunități și resurse materiale și nonmateriale” (p. 577) cu ajutorul cărora să evolueze din punctul de vedere al dezvoltării personale și al poziției ocupaționale, iar locurile de muncă la care au acces determină viitoarele forme de dezvoltare psihosocială și cognitivă, precum și o mai mare mobilitate în carieră (vezi modelul capitalului identitar al lui Côté, 1997). În urma unei analize s-a estimat că diploma de absolvire a unei facultăți garantează un avantaj față de diploma de bacalaureat în ceea ce privește amplitudinea deviației standard în scalele statusului ocupațional, precum şi venituri mai mari cu 20-40% decât ale celor care au terminat doar liceul şi, în medie, un profit de 10% în termeni de bani şi timp investiţi în propria educaţie (Pascarella şi Terenzini, 1991). Rata profitului în cazul absolvenţilor de facultate canadieni a fost estimată la 22% în cazul femeilor şi 14% în cazul bărbaţilor (Human Resources Development Canada, 2000).

Acestea sunt veşti bune. Vestea proastă este legată de faptul că facultăţile moderne sunt incluse în sistemul de „specializări" în termenii relaţiilor lor cu locul de muncă (Fallows, 1985). Contrar a ceea ce se întâmpla în trecut, în prezent practic toţi oamenii care au locuri de muncă mai bine cotate trebuie să fie „specializaţi" într-un anumit fel înainte de a se angaja, în loc să dobândească abilităţi şi cunoştinţe ca parte a procesului de învăţare la locul de muncă în cadrul programelor de formare. Situaţia a dus la o stare de fapt numită de Allahar şi Côté „paradoxul specializării" (1998), deoarece multe dintre abilităţi şi o mare parte dintre cunoştinţele dobândite în facultate de multe ori nu sunt direct aplicabile la locurile de muncă ulterioare, totuşi fără aceste specializări persoana nu are acces la respectivele locuri de muncă.

În Canada, această problemă a fost studiată intensiv, cercetătorii referindu-se iniţial la ea ca la ocuparea unui loc de muncă sub nivelul angajatului în cauză (Côté şi Allahar, 1996 ; Allahar şi Côté, 1998) şi, mai recent, ca o supracalificare pentru locul de muncă deţinut (de exemplu, Kelly, Howatson-Leo şi Clark, 1997). Din cauza numărului mare de muncitori calificaţi din ţări precum Canada şi Statele Unite, poziţiile ce implică abilităţi mai înalte sunt ocupate acum de absolvenţi de master şi de doctorat. Această „mobilitate descendentă" a dus la un efect de înlocuire în cascadă, rezultând o cerere scăzută de forţă de muncă cu rezultate educaţionale mai slabe (cum ar fi simplii absolvenţi de facultate), mai ales în cazul celor care nu au abilităţi legate direct de nevoile economice curente (Pryor şi Schaffer, 1999). Studenţii de la multe discipline, mai ales din domeniul artelor şi ştiinţelor sociale, sunt puşi acum în situaţia în care diplomele lor le oferă mai puţine oportunităţi ocupaţionale (cel puţin pe termen scurt) decât în trecut (Luffman, 2001). De exemplu, de-a lungul anilor '80 şi '90, aproape jumătate dintre absolvenţii universităţilor canadiene, la doi ani după absolvire, erau angajaţi în locuri de muncă ce nu necesitau o facultate (Frenette, 2000), cifră care a scăzut la aproximativ o treime la cinci ani după absolvire (Nobert, McDowell şi Goulet, 1992). În 1994, 37% dintre cei cu vârste cuprinse între 20 şi 29 de ani ce aveau diplomă de licenţă considerau că sunt supracalificaţi pentru locurile de muncă pe care le ocupau (în comparaţie cu 22% dintre lucrătorii canadieni ce aveau diplome de absolvire a unui colegiu sau a unei universităţi ; Kelly, Howatson-Leo şi Clark, 1997).

Dar să revenim la veştile bune : deşi puţini absolvenţi de facultate s-ar putea să fie supracalificaţi sau să ocupe locuri de muncă ce nu necesită studii atât de înalte în termenii sarcinilor pe care trebuie să le realizeze – mai ales la început şi mai ales în cazul absolvenţilor de ştiinţe umaniste şi sociale –, avantajul veniturilor înregistrate de-a lungul întregii vieţi, chiar şi în cazul absolvenţilor de facultate angajaţi în locuri de muncă pentru care sunt supracalificaţi, este substanţial mai mare decât în cazul celor care au absolvit liceul (acest avantaj înseamnă un plus de 500.000 până la 1.000.000 de dolari/persoană pe parcursul întregii vieţi ; Allahar şi Côté, 1998). Pe scurt, absolvirea unei facultăţi este, în general, o investiţie înţeleaptă, deşi ea este mai profitabilă în cazul unor persoane decât în cazul altora. Mai mult, cunoştinţele, abilităţile şi dezvoltarea personalităţii dobândite în anii de facultate s-ar putea să aibă efecte indirecte sau

„ascunse", în sensul că, pe termen lung, rezultatele ocupaţionale şi cele legate de stilul de viaţă sunt îmbunătăţite în moduri dificil de calculat. Într-un studiu recent realizat asupra salariilor şi ratelor de angajare pe termen lung a absolvenţilor canadieni, Giles şi Drewes (2001) au concluzionat că, în comparaţie cu absolvenţii de ştiinţe exacte, cei

> care sunt absolvenţi ai unor programe din domeniile umaniste sau ştiinţelor sociale au dificultăţi considerabil mai mari în realizarea trecerii de la şcoală la muncă... însă, odată ce trecerea are loc, natura generică a abilităţilor pe care le dobândesc pare să-i situeze într-o poziţie avantajoasă – datorită acestor abilităţi ei au o longevitate mai mare şi... [aptitudinea de a] continua procesul de învăţare pe tot parcursul vieţii, în condiţiile schimbărilor frecvente care au loc pe piaţa muncii (p. 33).

Diferenţe în ceea ce priveşte rezultatele legate de posibilităţile de angajare în cazul studenţilor există şi sunt cel mai evidente atunci când sunt conectate cu rasa şi genul, restul raselor în afară de albi şi femeile, obţinându-se beneficii mai mari din absolvirea unei facultăţi (Pascarella şi Terenzini, 1991). În parte, acest lucru se datorează faptului că facultatea are un efect compensatoriu în ceea ce priveşte ajutarea oamenilor să depăşească faptul că au pornit de la condiţii socioeconomice mai slabe. Pe de altă parte, studenţii ce provin din medii socioeconomice mai înalte par să se bucure de un impact net mai mare atunci când se înscriu la facultăţi bine cotate. Aşa cum remarcau Pascarella şi Terenzini (1991): „Studenţii care provin din medii sociale avantajate nu numai că vor avea mai multe şanse de a termina o facultate de elită decât cei care au origini sociale mai puţin avantajoase; în cazul lor, este posibil ca ei să convertească acest statut avantajos, oferit de absolvirea unei instituţii de învăţământ superior bine cotate, într-un succes economic şi mai mare" (p. 632).

Deşi ambele sexe beneficiază de posibilitatea de a urma o facultate şi de obţinerea unei diplome de absolvire, amândouă aspectele par să aibă un impact mai mare în ceea ce priveşte posibilităţile de obţinere a unor venituri substanţiale după absolvire în cazul tinerelor, diferenţele de gen continuând să existe în ceea ce priveşte beneficiul academic potenţial pe care studenţii îl obţin în facultate. Credinţe nefondate în ceea ce priveşte diferenţele de gen în termeni de abilităţi cognitive sunt frecvent comunicate de către părinţi şi profesori viitorilor studenţi (Eccles, Jacobs şi Harold, 1990; Jussim şi Eccles, 1992), iar aceste lucruri influenţează puternic alegerea studiilor pe care le vor urma (vezi şi capitolul 7 din acest volum). În particular, fetele sau femeile au fost învăţate de-a lungul istoriei că sunt lipsite de potenţialul de a excela atât în matematică, cât şi în alte ştiinţe exacte, precum şi în ocupaţii care presupun un astfel de tip de instruire şi au fost îndrumate către ocupaţii care necesită abilităţi de comunicare verbală, cum ar fi bibliotecare sau învăţătoare în şcoala primară. Din păcate, asemenea domenii au de obicei o traiectorie a veniturilor de-a lungul vieţii mai mică decât cele din sectoarele tehnice sau ştiinţifice (dominate în mod tradiţional de bărbaţi). Totuşi, există semne că segregarea de gen ce a caracterizat facultăţile timp de decenii a început să piardă teren, cel puţin în privinţa carierelor din domeniul serviciilor. De exemplu, în 1990, femeile deţineau 40% din diplomele de absolvire a facultăţilor de drept din Statele Unite, comparativ cu 9% în 1970. În mod similar, femeile au obţinut 30% din diplomele de absolvire a facultăţilor de medicină în 1990, comparativ cu 5% în 1970 (Bianchi, 1995).

Efectele alegerii facultăţii

„Ce facultate ar trebui să aleg ?" Mulţi tineri care îşi pun această întrebare analizează materialele de înscriere şi vizitează târgurile organizate de universităţi, în căutarea răspunsului ; consilierii din cadrul liceului îi încurajează să facă cea mai bună alegere. În plus, facultăţile înmatriculează mulţi studenţi şi sugerează că alegerea facultăţii poate avea impact asupra întregii vieţi. Merită tot acest efort ? Sunt unele facultăţi mai bune decât altele în ceea ce priveşte stimularea schimbărilor pe termen scurt şi diferenţa pe termen lung între studenţi ? Răspunsul la această întrebare este un „da" foarte rezervat. Unele studii au identificat diferenţe în termenii efectelor alegerii facultăţii, dar ele nu sunt nici pe departe atât de semnificative pe cât s-ar aştepta studenţii, mai ales cei care sunt loiali universităţilor de care aparţin.

Există mai multe explicaţii pentru puţinele diferenţe descoperite între facultăţi. Una dintre ele poate fi aceea că există o mai mare variabilitate în cadrul instituţiilor în sine decât între ele, chiar şi în cazul facultăţilor private cu perioada de studii de patru ani. O altă explicaţie este faptul că universităţile au mai multe în comun decât ar sugera materialele lor de prezentare : curricula, practicile şi obiectivele educaţionale sunt foarte asemănătoare între facultăţi aparent foarte diferite.

Câteva observaţii rămân valabile în toate studiile făcute asupra diferenţelor dintre facultăţi. În primul rând, diferenţele atribuite calităţii, frecvent asociate cu criteriile de selecţie a studenţilor şi cu prestigiul academic, sunt uimitor de mici, având în vedere variaţia resurselor disponibile diverselor tipuri de facultăţi. În al doilea rând, chiar şi atunci când se analizează factori mai „obiectivi", cum ar fi succesul în carieră şi veniturile înregistrate, calitatea diferită a facultăţilor tinde să aibă o importanţă minoră după ce se iau în considerare caracteristicile studenţilor care se înscriu la aceste facultăţi. Instituţiile prestigioase îşi datorează renumele unui grup de studenţi ce au aptitudini şi aspiraţii iniţiale ocupaţionale mai înalte ; prin urmare, ele trebuie doar să-şi menţină aceste nivele iniţiale. Mai mult, absolvirea unor instituţii de elită îmbunătăţeşte doar în mică măsură realizările ocupaţionale, iar „amploarea efectului, care poate fi de fapt atribuită calităţii facultăţii, şi nu altor influenţe, este destul de redusă, mult mai redusă decât se crede în mod obişnuit" (Pascarella şi Terenzini, 1991, pp. 596-597). Abilităţile iniţiale ale studenţilor sunt adevăraţii predictori ai rezultatelor pe care le vor obţine.

În fine, şi alte diferenţe între facultăţi, ce au fost studiate, sunt de interes pentru noi. De exemplu, înscrierea la o facultate care are mai mult studenţi de culoare are efecte pozitive modeste atât asupra dezvoltării cognitive, cât şi asupra realizărilor educaţionale ale studenţilor de culoare (Flowers şi Pascarella, 1999), dar femeile de culoare beneficiază mai mult în termeni academici în ceea ce priveşte imaginea lor socială (Pascarella şi Terenzini, 1991). În mod similar, tinerele care urmează facultăţi dedicate exclusiv lor au rezultate educaţionale mai bune, există o probabilitate mai mare să înceapă cariere ce sunt în mod obişnuit dominate de bărbaţi şi ajung să aibă o proeminenţă mai mare în domeniul respectiv (Pascarella şi Terenzini, 1991). În orice caz, concluzia majoră care se desprinde este că impactul urmării (*versus* neurmării) unei facultăţi este mai mare decât influenţele atribuite absolvirii diverselor tipuri de facultăţi.

Experienţa facultăţii: adaptarea şi finalizarea studiilor

Cum există numeroase dovezi că absolvirea unei facultăţi – a oricărei facultăţi – este o investiţie înţeleaptă şi că modificările legate de dezvoltare ce au loc în anii de studenţie s-ar putea să aibă implicaţii pe termen lung în ceea ce priveşte rezultatele mai bune din punct de vedere ocupaţional şi al stilului de viaţă, este de mare ajutor să înţelegem mai bine:

1. Cum este experienţa facultăţii pentru cei care aleg un astfel de traseu pentru a se maturiza.
2. Câteva dintre provocările anilor de studenţie.
3. Câţiva dintre factorii care servesc pe post de potenţiali mediatori sau chiar de mediatori ai finalizării anilor de studiu.

Tranziţia către facultate

Pentru cei care aleg înscrierea la o facultate ca traseu de maturizare, primul obstacol serios este trecerea de la liceu şi de la mediul familial la viaţa de student. Ce adaptări psihologice şi de dezvoltare sunt implicate în această trecere la statutul de student?

Lucrările de specialitate sugerează că adolescenţii trebuie să facă faţă multor presiuni în perioada de trecere de la liceu şi de la mediul familial la studenţie. Mulţi tineri consideră că adaptarea la viaţa de student este stresantă şi negativă (Pancer *et al.*, 2000; Wintre şi Yaffe, 2000). Mai mult, studiile arată o creştere a numărului de studenţi din primul an care declară că se simt frecvent depăşiţi de presiunile academice: 29,6% în 1996 *versus* 16% în 1985 (Sax *et al.*, 1999). Atât studenţii care locuiesc în campusuri, cât şi cei care locuiesc cu părinţii reclamă tulburări psihologice crescute şi o anumită confuzie mentală după ce încep şcoala, iar în cazul celor care duc dorul casei se manifestă tulburări şi mai puternice, precum şi eşecuri cognitive (Fisher şi Hood, 1987). Poate că pentru a evita dorul de casă cei mai mulţi studenţi nu aleg o facultate prea departe de casă atunci când se înscriu; 80% aleg facultăţi din statul în care trăiesc (US Department of Education, 1997). Când au fost întrebaţi în legătură cu motivul pentru care au ales o anumită facultate, 22% dintre ei au declarat că au vrut să fie aproape de casă (*Chronicle of Higher Education*, 1997). Aceste statistici indică faptul că mulţi studenţi aleg facultăţile care le permit să meargă acasă destul de uşor.

Susţinerea familiei pare să fie un factor-cheie în facilitarea adaptării emoţionale a studenţilor. Cei mai mulţi dintre ei cer şi primesc măcar un anumit nivel de susţinere emoţională şi materială din partea părinţilor (Valery, O'Connor şi Jennings, 1997). Acei studenţi care au relaţii apropiate cu familia şi părinţi care îi sprijină, dar în acelaşi timp au aşteptări mari în privinţa lor şi le acordă o anume autonomie au rezultate mai bune la indicatorii legaţi de adaptarea la viaţa de student (Strage şi Brandt, 1999; Strage, 1998; Hickman, Bartholomae şi McKenry, 2000). Situaţia pare să fie valabilă atât în cazul studenţilor care pleacă de acasă pentru a-şi urma studiile, cât şi al celor care continuă să locuiască cu părinţii, facultatea pe care o urmează fiind din oraşul în care trăiesc.

Facultatea oferă şi noi oportunităţi tinerilor să renegocieze relaţiile cu familia şi să experimenteze autonomia dorită. 17% dintre studenţii cuprinşi într-un studiu recent au afirmat că alegerea facultăţii s-a bazat pe dorinţa lor de a se muta departe de casă (*Chronicle of Higher Education*, 1997). Totuşi, din punct de vedere psihologic, autonomia nu înseamnă separare, ci, mai degrabă, reprezintă un statut psihologic în care părinţii şi copiii îşi acceptă unii altora individualitatea (vezi capitolul 9 din acest volum pentru o discuţie mai aprofundată asupra dezvoltării autonomiei în adolescenţă şi în adolescenţa prelungită). O zonă de interes în studiile asupra dezvoltării o reprezintă calitatea relaţiilor afective dintre studenţi şi părinţi. Sentimentul de securitate afectivă asociat cu părinţii este legat de rezultatele la învăţătură, precum şi cu starea de bine a studenţilor din punct de vedere interpersonal şi emoţional (Berman şi Sperling, 1991 ; Bloom, 1987 ; Rice şi Whaley, 1994). Apoi, ataşamentul studenţilor faţă de părinţi pare să fie destul de stabil, în ciuda creşterii autonomiei pe care o înregistrează în anii de studiu (Rice *et al.*, 1995 ; Sun *et al.*, 2000).

Când se duc la facultate, adolescenţii nu experimentează numai o dependenţă scăzută faţă de părinţi sau faţă de alte persoane care au avut o importantă funcţie de susţinere până atunci. Ei trebuie de asemenea să-şi stabilească noi puncte de reper şi limite ale comportamentului lor privitor la gestionarea timpului şi a banilor, precum şi la implicarea în relaţii cu congenerii, dispunând de puţine sfaturi din partea părinţilor. Plecarea de acasă pare să îmbunătăţească relaţiile dintre părinţi şi copii ; studenţii care se înscriu la facultăţi aflate departe de casă încep să aibă sentimente şi gânduri mai bune în legătură cu părinţii şi au mai multă afecţiune faţă de ei (Sullivan şi Sullivan, 1980).

Totuşi, aşa cum s-a menţionat anterior, mulţi studenţi continuă să locuiască cu părinţii în timpul facultăţii. În cazul lor, părinţii îşi exprimă în continuare părerile în probleme cum ar fi implicarea în relaţii cu congenerii şi gestionarea timpului, indiferent dacă le sunt solicitate sau nu. Adolescenţii respectivi percep relaţiile cu părinţii ca fiind mai conflictuale decât în cazul celor care au plecat de acasă pentru a urma facultatea (Sullivan şi Sullivan, 1980). Pentru studenţii care locuiesc cu familia, provocarea de a obţine un nivel mai înalt de autonomie este mai mare din anumite puncte de vedere, dar pe de altă parte ei au acces mai uşor la susţinerea şi la mediul liniştitor al familiei atunci când au nevoie de ele.

Indiferent de mediul de rezidenţă, studenţii care se percep ca fiind adaptabili la schimbare şi simt că deţin controlul asupra mediului în care trăiesc, care se folosesc de abilităţile de rezolvare a problemelor pentru a face faţă provocărilor cu care se confruntă şi care se bucură de relaţii apropiate şi au un nivel înalt de autonomie în familie se adaptează foarte bine în timpul primului an de facultate (Brooks şi DuBois, 1995 ; Holmbeck şi Wandrei, 1993).

Calitatea experienţei facultăţii

Tinerii care trec de perioada de început a tranziţiei către viaţa de student trebuie să facă ajustări academice şi sociale adecvate mediului în care se regăsesc. Ce anume facilitează obţinerea unei experienţe pozitive în facultate ? Cine reuşeşte să beneficieze la maximum de pe urma acestei experienţe ?

Facultăţile sunt diferite în ceea ce priveşte modalitatea în care sprijină integrarea şi adaptările sociale şi academice ale noilor studenţi, iar aceşti doi factori sunt legaţi de perseverenţa studentului şi de realizările educaţionale. De exemplu, un studiu efectuat de Strage (1999) asupra studenţilor a relevat că există relaţii foarte puternice între cinci indicatori ai integrării sociale şi academice (încrederea academică, încrederea socială, autoperceperea ca având o poziţie de lider în cadrul grupului de apartenenţă, existenţa unui raport pozitiv cu profesorii, locusul de control intern) şi rezultatele pozitive ale studenţilor (aşa cum sunt ele indicate de media generală – Grade Point Average [GPA]) şi de perseverenţă/implicarea în sarcină. Relaţia strânsă dintre adaptarea academică şi socială şi succesul studenţilor şi-a păstrat valabilitatea şi în cadrul grupurilor etnice, atât pentru studenţii din anul I, cât şi pentru cei din anii mai mari.

Stimularea adaptării academice a studenţilor. În mod cert, aşa cum arată şi pliantele de prezentare a facultăţilor, resursele şi posibilităţile de implicare pe care le oferă studenţilor sunt importante (Côté şi Levine, 1997). Există mai mulţi factori care au un impact pozitiv asupra adaptării academice a studenţilor, cum ar fi: faptul că trăiesc în campusuri universitare, „experienţa academică" (implicarea în sarcinile academice), metodele de predare efective şi subiectele de studiu stimulative, prezentate într-o manieră logică (Braxton, Bray, Berger, 2000), interacţiunea cu facultatea în cadrul unor contexte neoficiale, în afara cursurilor, ce se concentrează pe aspecte intelectuale şi pe implicarea în activităţi extracurriculare, în cadrul unor grupuri ce studiază un anumit subiect (Adams, Ryan şi Keating, 2000).

De asemenea, studenţii obţin rezultate mai bune şi atunci când percep un anumit interes din partea facultăţii, manifestat faţă de ei ca indivizi, şi când se pune accentul pe serviciile de susţinere (consiliere, orientare şi existenţa unor cursuri individualizate dedicate dezvoltării abilităţilor de supravieţuire academică [Pascarella şi Terenzini, 1991]). Aceste medii educative au un impact mic, e adevărat, dar foarte stimulativ asupra învăţării, dezvoltării cognitive (în special asupra gândirii critice şi abilităţilor de analiză matură), asupra alegerii carierei şi a tipului de carieră (Côté şi Levine, 1997).

Susţinerea adaptării sociale a studenţilor. Mediile care îi ajută pe studenţi să se simtă integraţi din punct de vedere social au de asemenea un impact important asupra experienţei lor în facultate. Studenţii sunt avantajaţi atunci când sunt înscrişi la o facultate care stimulează existenţa unei puternice culturi a relaţiilor cu colegii, în care studenţii participă frecvent la activităţi sponsorizate de instituţia de învăţământ şi leagă prietenii în cadrul campusului universitar (Pascarella şi Terenzini, 1991).

Probabil că unul dintre cei mai semnificativi factori ce au impact asupra calităţii experienţei din timpul facultăţii este apartenenţa la o minoritate rasială sau etnică. Deşi numărul de tinere care au început să se înscrie la facultăţi a crescut foarte mult în anii '20 şi '30, în condiţiile în care până atunci mediul academic fusese destinat preponderent bărbaţilor, sprijinul acordat de guvern în anul 1950 pentru personalul din armată, imediat după cel de-al Doilea Război Mondial, a dat pentru prima dată studenţilor din minorităţile etnice posibilitatea de a se înscrie la facultate – de fapt, diversitatea rasială şi etnică din campusurile universitare este o tendinţă care a apărut doar de câteva decenii (Spitzberg şi Thorndike, 1992). Unii cercetători afirmă că, prin urmare, nu este o surpriză că studenţii din grupurile minoritare au frecvent sentimentul că în cadrul facultăţii la care studiază există o anumită „răceală" faţă de cei ca ei şi că aceasta le influenţează succesul universitar (Cabrera *et al.*, 1999). Din nefericire, cu toate că multe instituţii de învăţământ universitar încearcă să creeze o anumită diversitate, 20% dintre studenţii aparţinând minorităţilor au declarat că s-au confruntat cu abuzuri verbale sau fizice în campus (Grieger şi Toliver, 2001). Deşi studenţii din grupurile minoritare tind să considere experienţa facultăţii mai puţin pozitivă decât majoritatea studenţilor, păstrarea sau construirea unei identităţi etnice puternice prin intermediul asocierii cu cei asemenea lor pare să faciliteze o experienţă pozitivă (Hatter şi Ottens, 1998). Înscrierea în organizaţii etnice oferă sprijin identităţii etnice a studenţilor şi nu are nici un impact negativ asupra adaptării sau implicării în campusul universitar (Saylor şi Aries, 1999). Totuşi, sentimentul general de integrare a studenţilor din grupurile minoritare în mediul universitar este de asemenea foarte important. De exemplu, câteva studii au obţinut rezultate conform cărora, atunci când se găsesc în contexte în care predomină albii, calitatea relaţiilor pe care le au studenţii afro-americani cu colegii, administratorii şi facultatea este aproape la fel de importantă pentru rezultatele lor academice ca şi efortul academic în sine (Schwitze *et al.*, 1999 ; Watson şi Kuh, 1996).

În ciuda faptului că mediul universitar este resimţit de unii studenţi ca fiind unul eliberator, poate reprezenta o experienţă copleşitoare şi dificilă pentru studenţii care au dizabilităţi fizice (Wright şi Stimmel, 1983). În timpul facultăţii, de obicei studenţii intră în relaţii intime şi iau decizii majore, cum ar fi alegerea unei ocupaţii. A face faţă unei dizabilităţi fizice este dificil la orice vârstă, dar studenţii pot deveni copleşiţi de limitele pe care le au în acest context cu orientare spre viitor. Mediile universitare variază în ceea ce priveşte intensitatea eforturilor depuse pentru a furniza servicii de ajutorare şi pentru a se ocupa de constrângerile practice pe care le au aceşti studenţi (Borland şi James, 1999).

Efortul şi implicarea studenţilor. Caracteristicile şi eforturile studenţilor reprezintă factori mai puternici de influenţare a calităţii experienţei din facultate decât caracteristicile facultăţii înseşi, prin faptul că anumite tipuri de studenţi se angajează în comportamente care tind să maximizeze impactul facultăţii. Bazându-se pe studiul lucrărilor de specialitate, Pascarella şi Terenzini (1991) au afirmat că

> una dintre concluziile inevitabile pe care le putem trage este că impactul facultăţii este determinat, în mare măsură, de calitatea efortului individual şi de nivelul de implicare atât în activităţile academice, cât şi în cele neacademice... O asemenea concluzie sugerează că impactul facultăţii nu este doar rezultatul a ceea ce facultatea reuşeşte să facă pentru student sau unui student. Mai degrabă este rezultatul proporţiei în care un student exploatează oamenii, programele, facilităţile, oportunităţile şi experienţele pe care facultatea i le pune la dispoziţie... Din această perspectivă, putem spune că studentul, ca om, este cel care determină în cea mai mare măsură proporţia în care facultatea determină o diferenţă (pp. 610-611).

Motivaţiile studenţilor de a urma o facultate fac o primă diferenţă. Cei care doresc să se dezvolte din punct de vedere intelectual şi personal au rezultate mai bune (Côté şi Levine, 2000) decât cei aproximativ 38% care se înscriu la facultate pentru că aşa vor părinţii (*Chronicle of Higher Education*, 1997). Totuşi, abordările educaţionale pot interacţiona cu caracteristicile personalităţii studenţilor. Cei care au o nevoie mai mare de independenţă şi cei care au un locus de control intern reacţionează mai bine la un tip de predare complementară ce presupune autodirecţionarea şi învăţarea independentă. Invers, studenţii cu personalităţi mai conformiste şi dependente, împreună cu cei care au un locus de control extern învaţă mai bine în medii structurate, în care profesorii îi monitorizează îndeaproape (*cf.* Côté şi Levine, 1997).

Rezumând, dovezile arată că tinerii consideră că experienţa facultăţii are atât aspecte pozitive, cât şi aspecte negative. Cel mai bun impact asupra calităţii experienţei facultăţii îl are interacţiunea dintre nivelul total de implicare al studentului în facultate şi resursele pe care le pune la dispoziţie facultatea, mai ales atunci când acele resurse sunt coordonate astfel încât să maximizeze rezultatele vizate.

Şi totuşi, cât de dificil este să urmezi o facultate?

Există dovezi cum că a termina o facultate a devenit o provocare din ce în ce mai dificilă. Din păcate, mulţi studenţi întâmpină atât de multe dificultăţi în tranziţia de la liceu la facultate, încât renunţă la studiile superioare încă din primul an. Datele statistice despre procentele de rămânere în facultate şi de absolvire a acesteia oferă câteva dovezi în legătură cu cât de dificilă este experienţa facultăţii ca etapă de trecere la stadiul de adult (ACT, 2001).

În ceea ce priveşte procentele de continuare a facultăţii, aproximativ un sfert dintre cei care erau în anul I în 1995 nu s-au mai înscris şi în 1996, în anul II; datele înregistrate în 2000 au arătat o uşoară creştere (aproximativ 1%) în ceea ce priveşte rata de reînscriere (ACT, 2001). Totuşi, cifrele variază în funcţie de tipul de unitate: cele cu criterii înalte de selecţie (în care studenţii au un punctaj de peste 1.200 la testele de aptitudini şcolare – TAS) au rate de abandon din partea noilor înscrişi mai mici de 10% şi o rată de absolvire a facultăţii de 70%; în timp ce învăţământul „deschis" (unde studenţii au punctaje TAS mai mici de 950) au rate de abandon de aproape 50%. Ele tind să fie mai mari pentru studenţii de culoare, hispanici şi amerindieni, acest fapt datorându-se, poate, în parte, „atitudinii reci" menţionate anterior, pe care unele minorităţi o percep ca fiind predominantă în campusurile universitare dominate de albi (Ponterotto, 1990). Prin urmare, deşi aproximativ 50% dintre absolvenţii de liceu se înscriu la facultate, un procent substanţial din rândurile lor nu vor absolvi: „Unii dintre ei nu sunt pregătiţi – din punct de vedere academic, financiar sau social – pentru a avea succes. Doar dacă li se oferă şi profită de recomandările privind cursurile pe care să le urmeze şi participă la cursuri de dezvoltare şi alte servicii de ajutorare. Altfel, îşi dau foarte repede seama că nu pot face faţă" (ACT, 2001).

Totuşi, aceste statistici cu privire la urmarea şi terminarea unei facultăţi nu oferă o imagine completă. Statisticile în ceea ce îi priveşte pe cei care renunţă la şcoală includ transferurile către alte instituţii, „îngheţarea studiilor" în cazul celor care iau o pauză pentru a munci, a călători sau a-şi întemeia o familie, precum şi „abandonurile şcolare reale". „Moratoriul" poate fi o perioadă în timpul căreia are loc reintegrarea personală (Riviere, 1999). Prin urmare, două treimi dintre cei care îşi îngheaţă studiile până la urmă le termină (National Commission on Excellence in Education, 1999) şi numai aproximativ 20-30% dintre cei care încep o facultate renunţă până la urmă definitiv la terminarea ei.

Totuşi, în ceea ce priveşte ratele de absolvire a facultăţii, statisticile aflate la dispoziţie din diverse surse arată că, şi în cazul instituţiilor cu criterii înalte de selecţie, mai mult de jumătate dintre studenţi nu-şi termină studiile în intervalul prevăzut de patru ani. Conform datelor statistice furnizate de American College Testing Program (ACT, 2000), numai 43% dintre cei care s-au înscris la o facultate de patru ani, în 1991, şi-au încheiat studiile cinci ani mai târziu, în 1996 (vezi şi Levine şi Cureton, 1998). Aceste cifre sunt într-o continuă scădere începând cu anul 1983, când aproximativ 52% dintre studenţi au terminat facultatea în cinci ani. Cifrele din anul 2000 arată o tendinţă de descreştere continuă; astfel, doar 41,9% dintre cei înscrişi la facultăţi de stat şi 55,5% dintre cei care urmau o facultate privată şi-au luat diploma de absolvire după cei cinci ani de studii. Pe ansamblu, perioada de timp medie de la terminarea liceului până la dobândirea diplomei de licenţă, pentru anul 1993, a fost de 6,29 ani, dintre care 74,3% au terminat studiile în 6 ani sau mai puţin, 64,7% au absolvit facultatea în 5 ani sau mai puţin, 42,5% au obţinut diploma de absolvire în 4 ani sau mai puţin (US Census Bureau, 1999, p. 203). Evident, mulţi studenţi se confruntă cu provocări personale, academice, sociale şi financiare care îi împiedică să obţină diploma de absolvire a celor patru ani de studiu în perioada standard stabilită[4] şi se pare că aceste provocări continuă să crească.

Factorii legaţi de abandonul universitar. Datele statistice în ceea ce priveşte rămânerea în facultate şi absolvirea ei oferă dovezi legate de dificultăţile generale de terminare a unei facultăţi; putem de asemenea să identificăm anumiţi factori specifici care au legătură cu abandonul universitar. Empiric se estimează că aptitudinile şi pregătirea academică (aşa cum sunt indicate de TAS, GPA etc.) par să fie legate de perseverenţa şi/sau renunţarea la facultate, existând dovezi că lucrurile chiar aşa stau (Daugherty şi Lane, 1999; Frehill, 2000). Există şi alte dovezi ce sugerează existenţa unor factori legaţi de succesul sau eşecul studenţilor de a termina facultatea. Într-un studiu s-a demonstrat că variabilele financiare şi de susţinere socială a studenţilor (faptul că erau angajaţi cu normă întreagă, lipsa susţinerii financiare, dificultăţile de cazare şi lipsa de încurajare pentru a urma o facultate) erau mult mai predictive pentru renunţarea studii decât resursele psihologice de a face faţă noilor provocări (Ryland, Riordan şi Brack, 1994). Ele sugerează că abandonul s-ar putea să aibă de-a face mai mult cu sistemele de susţinere din viaţa studenţilor decât cu alţi factori de stres.

Alte studii realizate în legătură cu abandonul universitar au arătat că lipsa de integrare academică şi socială a studenţilor reprezintă un factor important. De exemplu, într-un studiu longitudinal realizat pe un eşantion reprezentativ de studenţi, s-a evidenţiat că modificările de percepţie în ceea ce priveşte calitatea interacţiunii facultate-student şi personalul universităţii-student reprezentau cel mai important factor în distingerea studenţilor ce abandonau studiile de cei care aveau succes – mai important decât GPA, eforturile de îmbunătăţire a notelor şi percepţiile asupra climatului academic (Johnson, 1997). Alţi studenţi care abandonează studiile resimt o puternică „inadaptare reciprocă" (Riviere, 1999), caracterizată de un sentiment general de indispoziţie. De exemplu, într-un studiu în care au fost intervievaţi studenţi din anii terminali care renunţaseră la facultate înainte de a absolvi, s-a descoperit că abandonul prematur a fost precedat de câţiva factori: insatisfacţie în legătură cu direcţionarea academică, insatisfacţie legată de accesul la informaţiile oferite de unitatea de învăţământ, insatisfacţie legată de calitatea educaţiei şi sentimente de alienare instituţională (Mohr, Eiche şi Sedlacek, 1998).

Un alt mod de studiere a abandonului universitar l-a constituit evaluarea nivelului de hotărâre al studenţilor de a-şi continua studiile. Din cauza numărului mare de abandonuri în rândul studenţilor din grupurile minoritare, mai multe studii s-au concentrat asupra modului în care diverse probleme pot fi legate de decizia studenţilor de a-şi continua educaţia. Într-un sondaj realizat pe studenţi minoritari şi majoritari de la o universitate prestigioasă, având o populaţie studenţească diversă, cercetătorii au descoperit că, pentru toţi, decizia de a rămâne era corelată pozitiv cu identificarea cu universitatea şi corelată negativ cu experienţa „lipsei de respect” (Zea *et al.*, 1997). Când studenţii (indiferent de rasă) percepeau mediul ca fiind neprietenos din cauza rasei, etniei sau religiei lor, dorinţa de a-şi continua studiile scădea. Studenţii din grupurile minoritare prezentau un risc mai mare de a se confrunta cu lipsa de respect decât colegii lor[5].

Căutând şi alţi factori care să aibă legătură cu abandonul şcolar în rândul studenţilor din grupurile minoritare, Hurtado şi Carter (1997) au folosit modelul teoretic al lui Tinto (1975) asupra abandonului studenţilor pentru a analiza datele longitudinale furnizate de National Survey of Hispanic Students. După cum s-a menţionat anterior, percepţiile studenţilor că sunt într-un climat rasial ostil aveau un efect negativ asupra sentimentului lor de apartenenţă la facultate. Totuşi, când studenţii respectivi discutau despre conţinutul cursurilor cu alţi studenţi, în afara cursurilor, şi erau membri ai unor organizaţii religioase formate în campusul universitar şi în comunitatea socială, aveau un sentiment mai puternic de apartenenţă.

Demersurile întreprinse pentru a asigura succesul studenţilor. În încercarea de a valorifica informaţiile pe care le au în legătură cu factorii legaţi de abandonul şcolar *versus* decizia de a rămâne în şcoală, multe universităţi au dezvoltat programe dedicate studenţilor care prezintă cele mai mari riscuri. Astfel de intervenţii, cum ar fi Upward Bound, Project Advancement Via Individual Determination, Graduation Really Achieves Dreams şi Young Scholars Program, par să medieze dificultăţile apărute în timpul facultăţii şi să crească procentele de absolvire (Newman şi Newman, 1999). O sinteză a rezultatelor unui studiu de evaluare a acestor programe arată că au succes în îmbunătăţirea ratelor de continuare a studiilor prin:

1. Crearea unor relaţii semnificative între studenţi şi profesori.
2. Oferirea de oportunităţi studenţilor pentru a lucra.
3. Oferirea de roluri înalte studenţilor.
4. Oferirea de sprijin universitar.
5. Ajutarea studenţilor în a întrezări un viitor care poate să devină realitate (Fashola şi Slavin, 1998).

Luate împreună, studiile asupra abandonului şi asupra prevenirii acestui fenomen indică faptul că, deşi nu toţi studenţii rămân în facultate până la absolvire, trecerea cu succes prin anii de studenţie este sprijinită în mai multe moduri. Pentru a absolvi cu bine, studenţii au nevoie de circumstanţe de viaţă favorabile (cum ar fi împrumuturile pentru studenţi sau posibilitatea de a lucra cu jumătate de normă), un mediu academic compatibil cu nevoile şi obiectivele lor şi un sentiment de integrare pozitivă atât în mediul academic, cât şi în aspectele sociale ale vieţii din campusul universitar. Din fericire, mulţi dintre aceşti factori sunt pretabili la schimbare.

Discuţii şi concluzii

Aşa cum am precizat la începutul acestui capitol, facultatea a devenit o parte a etapei de tranziţie de la adolescenţă la stadiul de adult pentru un număr din ce în ce mai mare de tineri. Prin urmare, au fost cheltuite sume impresionante în baza credinţei că facultatea va îmbunătăţi semnificativ calitatea vieţii pentru generaţiile de adolescenţi. Aşadar, ne-am concentrat atenţia, în acest capitol, asupra a două întrebări majore. În primul rând, care este impactul practic pe termen lung al facultăţii asupra viitoarei calităţi a vieţii ? În al doilea rând, ce anume facilitează tranziţia cu succes a studenţilor către şi în timpul facultăţii ?

Folosind un cadru de dezvoltare contextuală pentru a răspunde la cele două întrebări, prezentăm acum câteva concluzii importante. Prima este aceea că, a urma pur şi simplu o facultate – indiferent care – este mai important decât a te înscrie la *o anumită* facultate. Prin urmare, este imperativ pentru cei care vor să fie stimulaţi în termeni de dezvoltare personală şi ocupaţională să se înscrie la o facultate şi să *o termine.*

O a doua concluzie este că „ceea ce semeni” este strâns legat de „ceea ce culegi”. Cu alte cuvinte, factori interni, cum ar fi nivelul de aptitudini al studentului şi motivaţia sa de a învăţa au o mare influenţă asupra factorilor externi, cum ar fi nivelul abilităţilor dobândite şi gradul de schimbare personală. Asta nu înseamnă că mediul în care este trăită această experienţă nu este important, dar studenţii cu aptitudini înalte vor avea, în general, rezultate mai bune deoarece ei încep de la un nivel înalt şi au un potenţial de schimbare mai mare. Totuşi, acest lucru înseamnă şi faptul că studenţii cu aptitudini mai slabe (sau cei cu rezultate mai slabe) au nevoie de eforturi suplimentare pentru a putea compensa deficitele anterioare şi a maximiza efectele pozitive ale facultăţii. Într-un anumit sens, nivelul schimbării lor s-ar putea să fie mai mare deoarece ei au un drum mai lung de parcurs pentru a atinge indicii de dezvoltare pozitivă.

Acest aspect ne conduce la cea de-a treia concluzie, aceea că facultatea poate fi o experienţă mixtă pentru studenţi, oferindu-le în acelaşi timp atât oportunităţi de dezvoltare academică şi psihosocială, cât şi multe provocări şi situaţii stresante. Acei studenţi care găsesc colegi de şcoală, profesori şi administratori cu care să poată dezvolta o relaţie academică şi personală au parte de un sentiment de „integrare socială” ; cei care nu pot face acest lucru se vor confrunta cu un sentiment de „inadaptare reciprocă”. Integrarea socială s-ar putea să fie ingredientul cel mai important, necesar pentru ca studenţii să aibă o percepţie suficient de bună asupra facultăţii, astfel încât să reziste factorilor de stres, să aibă succes şi să profite de numeroasele posibilităţi de creştere şi dezvoltare.

Cea de-a patra concluzie este că *efortul şi implicarea* studenţilor în mediul academic determină o mare diferenţă în câştigurile obţinute (rezultate *versus* efortul depus). Chiar şi în cel mai stimulativ şi mai binevoitor mediu dintr-o universitate de cea mai bună calitate, ceea ce obţin studenţii de pe urma experienţei lor depinde de resursele pe care le investesc. Acest lucru este valabil şi în cazul facultăţilor care nu fac eforturi speciale pentru a oferi un context stimulativ şi binevoitor ; şi asta pentru că studenţii buni vor încerca să beneficieze cât mai mult de pe urma experienţei facultăţii. Studenţii care consideră că mediile de învăţare sunt extrem de compatibile cu ei, le vor percepe ca fiind mult mai stimulative şi vor obţine mai multe beneficii din experienţa facultăţii (Côté şi Levine, 1997).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Luate împreună, lecţia generală ce poate fi învăţată din cercetările realizate de-a lungul mai multor decenii este că studenţii motivaţi printr-o atitudine potrivită şi un mediu social care să-i sprijine pot avea câştiguri foarte mari prin absolvirea unei facultăţi dacă depun suficient efort în timpul studenţiei. Este posibil ca beneficiile să nu fie vizibile imediat, atât din punct de vedere ocupaţional, cât şi personal, dar există mari şanse ca ele să apară pe termen lung.

Note

1. De-a lungul acestui capitol am folosit termenul *college* pentru a desemna experienţa celor care încă nu au absolvit, conform convenţiei americane, în loc să folosim expresia mai corectă, dar mai greoaie „colegiu şi universitate". Mai mult, ne referim în special la cei înscrişi la facultate la sfârşitul adolescenţei şi mai puţin la cei care îşi continuă studiile mai târziu. De asemenea, ne referim în principal la studiile urmate în America şi Canada, deoarece a face comparaţii internaţionale detaliate ar necesita un spaţiu pe care nu îl avem la dispoziţie în acest volum.
2. Având în vedere constrângerile legate de spaţiu din acest capitol şi concluziile extinse rezultate în urma analizei lucrărilor de specialitate – peste 3.000 de studii –, ne bazăm numai pe câteva dintre concluziile acestora, care îşi menţin valabilitatea şi la un deceniu după publicarea lor şi le includem pe cele recente numai dacă aduc informaţii noi semnificative.
3. US National Education Goals 1990 şi-a stabilit un ţel pentru anul 2000, şi anume: „Proporţia absolvenţilor de facultate care demonstrează competenţe înalte de a gândi critic, a comunica eficient şi a rezolva probleme să crească substanţial" (Greenwood, 1993). Instituţiile fac de cele mai multe ori declaraţii ce includ criterii mai specifice, cum ar fi „a gândi activ, a-şi asuma responsabilităţi, a învăţa independent, a lucra şi a învăţa în colectiv, utilizarea anumitor cunoştinţe şi abilităţi, folosirea de tehnologii şi rezolvarea de probleme... gândirea critică, autoaprecierea şi stima de sine" (Highline Community College, 1994).
4. Un alt indicator al faptului că perioada de absolvire a studiilor de patru ani este în creştere o reprezintă faptul că vârsta medie (în Canada) de obţinere a diplomei de licenţă era de 24 de ani în 1995 (Taillon şi Paju, 1999).
5. În facultăţile la care studenţii albi sunt minoritari, ei se confruntă cu aceleaşi probleme pe care le întâmpină studenţii minoritari în şcolile cu studenţi albi. Aici, categoria demografică ce prezintă riscul cel mai mare de abandon universitar o constituie bărbaţii albi (Florida International University Office of Institutional Research, 2001).

Lucrări-cheie

Astin, Alexander, W. (1993), *What Matters in College? Four Critical Years Revisited*, Jossey-Bass, San Francisco.

Studiu extensiv asupra modului în care studenţii se schimbă şi se dezvoltă în facultate şi arată modurile în care universităţile pot stimula această dezvoltare. Bazându-se pe interviuri realizate cu peste 20.000 de studenţi, 25.000 de angajaţi ai facultăţilor şi 200 de instituţii, lucrarea examinează modul în care programele academice, facultăţile, grupurile de congeneri şi alte variabile afectează experienţa facultăţii. De asemenea, examinează caracteristicile instituţiilor

B.C.U. M. EMINESCU IASI

în relaţie cu personalitatea şi autopercepţia studenţilor, patternurile de comportament, valorile şi credinţele, dezvoltarea academică şi cognitivă, dezvoltarea carierei şi sentimentul de satisfacţie legat de mediul universitar.

Côté, J.E., Levine, C. (1997), „Student motivations, learning environments and human capital acquisition: Toward an integrated paradigm of student development", *Journal of College Student Development*, 38, pp. 229-243.

Acest articol prezintă paradigma integrată a dezvoltării studenţilor, ce identifică importanţa unei compatibilităţi între motivaţiile studentului şi mediul educaţional pentru a se obţine rezultate şi note optime. Rezultatele raportului unui studiu empiric indică importanţa stimulării studenţilor de a se implica în relaţii reciproce cu mediul lor de învăţare, astfel încât să le sporească abilităţile umane esenţiale.

Levine, A., Cureton, J.S. (1998), *When Hope and Fear Collide: A Portrait of Today's College Student*, Jossey-Bass, San Francisco.

Lucrarea examinează cohorta ce a urmat facultatea în anii '90 şi a constatat că, deşi aceşti studenţi aveau multe temeri, atât la nivel global, cât şi la nivel local, erau mai puţin pesimişti decât cohorta anterioară. Accentul se pune pe modul în care studenţii ajung să facă faţă provocărilor politice, academice şi relaţiilor personale din campus şi arată implicaţiile acestora asupra viitorului lor. Lucrarea oferă sugestii în legătură cu modul în care studenţii îşi pot trasa drumul în facultate.

Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. (1991), *How College Affects Students: Findings and Insights from 20 Years of Research*, Jossey-Bass, San Francisco.

Volumul este o analiză a 20 de ani de cercetare şi a aproximativ 3.000 de studii ce examinează modurile în care studenţii beneficiază de şi se schimbă ca urmare a experienţei facultăţii.

Sax, L.J., Astin, A.W., Korn, W.S., Mahoney, K. (1999), *The American Freshman: National Norms for Fall 1999*, Higher Education Research Institute, UCLA, Los Angeles.

Acesta este unul dintre rapoartele anuale ale celei mai mari cercetări în derulare asupra studiilor superioare din Statele Unite. Începând cu 1966, câteva sute de mii de studenţi din ţară au fost evaluaţi în funcţie de o serie de indicatori relevanţi pentru atitudinile, valorile, comportamentele şi aspiraţiile lor. Rezumatele rapoartelor pot fi accesate la adresa http://www.gseis.ucla.edu/heri/news.htm.

Website-uri

American College Testing Program (ACT)
http://www.act.org/

ACT, Inc. este o organizaţie independentă, non-profit, care oferă opinii, cercetări, informaţii şi servicii de management de program în planificarea educaţională, planificarea carierei şi dezvoltarea forţei de muncă. Site-ul este destinat să-i ajute pe studenţi în luarea celor mai bune decizii cu privire la propria educaţie şi să ofere informaţii importante pentru universităţi. Domeniile programului sunt: recrutarea studenţilor, informarea şi plasarea lor, intensificarea predării şi învăţării, păstrarea studenţilor şi promovarea eficienţei instituţionale.

National Commission on Excellence in Education
http:// nces.ed.gov/

Comisia naţională de excelenţă în educaţie este entitatea federală principală responsabilă de colectarea şi analiza statisticilor educaţionale din Statele Unite şi alte naţiuni. Statistici la zi pentru toate aspectele nivelelor de educaţie.

Organization for Economic and Cooperative Development (OECD)
http://www1.oecd.org/media/publish/

O sursă excelentă de statistici educaţionale internaţionale şi de studii centrate pe probleme de interes internaţional (de exemplu, http:// www1.oecd.org/media/publish/pb00-10a.htm).

Bibliografie

ACT Program (2000), *Fewer College Freshmen Drop Out, but Degree Rate also Falls*, www.act.orgnews/releases, Iowa City, Iowa.

ACT Program (2001), „More first-year college students return for second year: Fewer students graduate in five years", www.act.orgnews/releases, Iowa City, Iowa.

Adams, G.R., Ryan, B.A., Keating L. (2000), „Family relationships, academic environments, and psychosocial development during the university experience: A longitudinal study", *Journal of Adolescent Research*, 15, pp. 99-122.

Allahar, A., Côté, J.E., *Richer and Poorer: The Structure of Social Inequality in Canada*, Lorimer, Toronto.

Astin, A.W. (1958), *The College Environment*, American Council on Education, Washington, DC.

Astin, A.W. (1977), *Four Critical Years*, Jossey-Bass, San Francisco.

Barton, A.H. (1959), *Studying the Effects of College Education*, Edward W. Hazen Foundation, New Haven.

Battistoni, R. (1995), „Service learning, diversity and the liberal arts curriculum", *Liberal Education*, 81, pp. 30-35.

Berman, W.H., Sperling, M.B. (1991), „Parental attachment and emotional distress in the transition to college", *Journal of Youth and Adolescence*, 20, pp. 427-440.

Berzonsky, M., Kuk, L.S. (2000), „Identity status, identity processing style, and the transition to university", *Journal of Adolescent Research*, 15, pp. 80-81.

Bianchi, S.M. (1995), „The changing economic roles of women and men", în R. Farley (ed.), *State of the Union: America in the 1990s* (pp. 134-157), Russell Sage, New York.

Bloom, M.V. (1987), „Leaving home: A family transition", în J. Bloom-Feshbach, S. Bloom-Feshbach (eds.), *The Psychology of Separation and Loss: Perspectives on Development, Life Transitions, and Clinical Practice* (pp. 232-266), Jossey-Bass, San Francisco.

Borland, J., James, S. (1999), „The learning experience of students with disabilities in higher education: A case study of a UK university", *Disability and Society*, 14, pp. 85-101.

Braxton, J.M., Bray, N.J., Berger, J.B. (2000), „Faculty teaching skills and their influence on the college student departure process", *Journal of College Student Development*, 41, pp. 215-227.

Brooks, J.H., DuBois, D.L. (1995), „Individual and environmental predictors of adjustment during the first year of college", *Journal of College Student Development*, 36, pp. 347-360.

Cabrera, A., Nora, A., Terenzini, P.T., Pascarella, E., Hagedorn, L.S. (1999), „Campus racial climate and the adjustment of students to college: A comparison between White students and African-American students", *Journal of Higher Education*, 70, pp. 134-160.

Chickering, A.W. (1969), *Education and Identity*, Jossey-Bass, San Francisco.

Chronicle of Higher Education (29 august 1997), *Almanac: Facts about the US, Each of the 50 States, and DC, Chronicle of Higher Education*, 44, Washington, DC.

Côté, J.E. (1997), „An empirical test of the identity capital model", *Journal of Adolescence*, 20, pp. 577-597.

Côté, J.E. (2000), „Late modernity, individualization, and identity capital: Some longitudinal findings with a middle-class sample", lucrare prezentată la simpozionul Nordic Youth Research Information, Helsinki, Finlanda.

Côté, J.E., Allahar, A.L. (1996), *Generation on Hold: Coming of Age in the Late Twentieth Century*, New York University Press, New York.

Côté, J.E., Levine, C. (1997), „Student motivations, learning environments, and human capital acquisition: Toward an integrated paradigm of student development", *Journal of College Student Development*, 38, pp. 229-243.

Côté, J.E., Levine, C. (2000), „Attitude versus aptitude: Is intelligence or motivation more important for positive higher educational outcomes?" *Journal of Adolescent Research*, 15, pp. 58-80.

Cramer, P. (1998), „Freshman to senior year: A follow-up study of identity, narcissism, and defense mechanisms", *Journal of Research in Personality*, 32, pp. 156-172.

Daugherty, T.K., Lane, E.J. (1999), „A longitudinal study of academic and social predictors of college attrition", *Social Behavior and Personality*, 32, pp. 355-362.

Eccles, J.S., Jacobs, J.E., Harold, R.D. (1990), „Gender role stereotypes, expectancy effects, and parents' socialization of gender differences", *Journal of Social Issues*, 46, pp. 183-201.

Ehrlich, T. (2000), *Civic Responsibility and Higher Education*, Oryx Press, Phoenix, AZ.

Fallows, J. (decembrie 1985), „The case against credentialism: Bad for business", *Atlantic Monthly*, pp. 49-67.

Fashola, O.S., Slavin, R.E. (1998), „Effective dropout prevention and college attendance programs for students placed at risk", *Journal of Education for Students Placed at Risk*, 3, pp. 159-183.

Feldman, K.A., Newcomb, T.M. (1969), *The Impact of College on Students*, Jossey-Bass, San Francisco.

Fisher, S., Hood, B. (1987), „The stress of the transition to university: A longitudinal study of psychological disturbance, absent-mindedness and vulnerability to homesickness", *British Journal of Psychology*, 78, pp. 425-441.

Florida International University Office of Institutional Research (2001), *FIU 2000-2001 Factbook*, www.fiu.edu.oir/fb0001.html, 2001, Miami, FL.

Flowers, L., Pascarella, E.T. (1999), „Cognitive effects of college racial composition on African American students after 3 years of college", *Journal of College Student Development*, 40, pp. 669-677.

Frehill, L.M. (2000), „Race, class, and gender in college completion: The 1980 high school senior cohort", *Race, Gender & Class in Education*, 7, pp. 81-107.

Frenette, M. (2000), „Overqualified? Recent graduates and the needs of their employers", *Education Quarterly Review (Statistics Canada)*, 7(1), pp. 6-20.

Gilbert, S. (1991), *Attrition in Canadian universities*, Commission of Inquiry on Canadian University Education, Guelph, Ontario.

Giles, P., Drewes, T. (toamna 2001), „Liberal arts degrees and the labour market", *Perspectives on Labour and Income*, pp. 27-33.

Greenwood, A. (1993), *National Assessment of College Student Learning: Getting Started*, NCES Publication Nr. 93116, US Government Printing Office, Washington.

Grieger, I., Toliver, S. (2001), „Multiculturalism on predominantly white campuses: Multiple roles and functions for the counselor", în J.G. Ponterotto, J.M. Casas, L.A. Suzuki, C.M. Alexander (eds.), *Handbook of Multicultural Counseling* (ed. a II-a, pp. 825-848), Sage, Thousand Oakes, CA.

Hatter, D.Y., Ottens, A.J. (1998), „Afrocentric world view and Black students' adjustment to a predominantly White university: Does worldview matter?", *College Student Journal*, 32, pp. 472-480.

Heath, D.H. (1968), *Growing Up in College: Liberal Education and Maturity*, Jossey-Bass, San Francisco.

Hickman, G.P., Bartholomae, S., McHenry, P.C. (2000), „Influence of parenting style on the adjustment and academic achievement of traditional college freshmen", *Journal of College Student Development*, 41, pp. 41-54.

Highline Community College (1994), *Highline Community College Outcomes: Student Abilities across the Curriculum and within Departments*, ERIC Document Reproduction Service No. JC950064, Highline Community College, Des Moines, WA.

Holland, J.L. (1966), *The Psychology of Vocational Choice: A Theory of Personality Types and Model Environments*, Blaisdell, Waltham, MA.

Holmbeck, G.N., Wandrei, M.L. (1993), „Individual and relational predictors of adjustment in first-year college students”, *Journal of Counseling Psychology*, 40, pp. 73-78.

Human Resources Development Canada (2000), „Profile of Canadian youth in the labour market”, Human Resources Development Canada : http : / www.hrdc-drhc.gc.ca/arb, Ottawa.

Hurtado, S., Carter, D.F. (1997), „Effects of college transition and perceptions of the campus racial climate on Latino college students' sense of belonging”, *Sociology of Education*, 70, pp. 324-345.

Jacob, P.E. (1957), *Changing Values in College : An Exploratory Study of the Impact of College Teaching*, Harper & Row, New York.

Johnson, J.L. (1997), „Commuter college students : What factors determine who will persist and who will drop out ? ”, *College Student Journal*, 31, pp. 323-332.

Josselson, R. (1987), *Finding Herself : Pathways to Identity Development in Women*, Jossey-Bass, San Francisco.

Jussim, L., Eccles, J.S. (1992), „Teacher expectations : Construction and reflection of student achievement”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 63, pp. 947-961.

Katz, J. & Associates (1968), *No Time for Youth : Growth and Constraint in College Students*, Jossey-Bass, San Francisco.

Kelly, K., Howatson-Leo, L., Clark, W. (1997), „I feel overqualified for my job...”, *Canadian Social Trends*, iarna, 11-16, Statistics Canada, Ottawa.

Kohlberg, L. (1969), „Stage and sequence : The cognitive-developmental approach to socialization”, in D.A. Goslin (ed.), *Handbook of Socialization Theory and Research* (pp. 347-480), Rand McNally, Chicago.

Lerner, R.M. (1995), *America's Youth in Crisis : Challenges and Options for Programs and Policies*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Lerner, R.M., Kauffman, M.B. (1985), „The concept of development in contextualism”, *Developmental Review*, 5, pp. 309-333.

Levine, A., Cureton, J.S. (1998), *When Hope and Fear Collide : A Portrait of Today's College Student*, Jossey-Bass, San Francisco.

Luffman, J. (2001), „School-to-work transition : A focus on arts and culture graduates”, *Education Quarterly Review*, 7, pp. 24-30.

Marcia, J.E. (1966), „Development and validation of ego identity status”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, pp. 551-558.

Mohr, J.J., Eiche, K., Sedlacek, W.E. (1998), „So close, yet so far : Predictors of attrition in college seniors”, *Journal of College Student Development*, 39, pp. 343-354.

National Commission on Excellence in Education (1998), *Projections of Education Statistics to 2008*, http : //nces.ed.gov/pubs98.

National Commission on Excellence in Education (1999), *Overview of the Condition of Education*, http : //nces.ed.gov/pubs99/conditions99.

Newman, R., Newman, B.M. (1999), „What does it take to have a positive impact on minority students' college retention ? ”, *Adolescence*, 34, pp. 483-492.

Nobert, L., McDowell, R., Goulet, D. (1992), *Profile of Post-Secondary Education in Canada 1991 edition*, Department of the Secretary of State of Canada, Ottawa.

Organization for Economic Cooperation and Development (2000), *From Initial Education to Working Life : Making Transitions Work*, OECD, Paris.

Pancer, S.M., Hunsberger, B., Pratt, M.W., Alisat, S. (2000), „Cognitive complexity of expectations and adjustment to university in the first year”, *Journal of Adolescent Research*, 15, pp. 38-57.

Pascarella, E.T. (1999), „The development of critical thinking : Does college make a difference ? ”, *Journal of College Student Development*, 40, pp. 562-569.

Pascarella, E.T., Terenzini, P.T. (1991), *How College Affects Students : Findings and Insights from 20 Years of Research*, Jossey-Bass, San Francisco.

Perry, W.G. (1970), *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

Ponterotto, J.G. (1990), „Racial/ethnic minority and women students in higher education: A status report", *New Directions for Student Services*, 52, pp. 45-59.

Pryor, F.L., Schaffer, D.L. (1999), *Who's Not Working and Why: Employment, Cognitive Skills, Wages, and the Changing US Labor Market*, Cambridge University Press, New York.

Rice, K.G., Fitzgerald, D.P., Whaley, T.J., Gibbs, C.L. (1995), „Cross-sectional and longitudinal examination of attachment, separation-individuation, and college student adjustment", *Journal of Counseling and Development*, 73, pp. 463-474.

Rice, K.G., Whaley, T.J. (1994), „A short-term longitudinal study of within-semester stability and change in attachment and college student adjustment", *Journal of College Student Development*, 35, pp. 324-330.

Riviere, B. (1999), „The psychosocial process of college dropout: The CEGEP experience", *Canadian Journal of Counseling*, 33, pp. 277-292.

Ryland, E.B., Riordan, R.J., Brack, G. (1994), „Selected characteristics of high-risk students and their enrollment persistence", *Journal of College Student Development*, 35, pp. 54-58.

Sanford, N. (1967), *The American College: A Psychological and Social Interpretation of Higher Learning*, Wiley, New York.

Sax, L.J., Astin, A.W., Korn, W.S., Mahoney, K. (1999), *The American Freshman: National Norms for Fall 1999*, Higher Education Research Institute, UCLA, Los Angeles.

Saylor, E.S., Aries, E. (1999), „Ethnic identity and change in social context", *Journal of Social Psychology*, 139, pp. 549-566.

Schwitzer, A.M., Griffin, O.T., Ancis, J.R., Thomas, C.R. (1999), „Social adjustment experiences of African American college students", *Journal of Counseling and Development*, 77, pp. 189-197.

Spitzberg, I.J., Thorndike, V.V. (1992), *Creating Community on College Campuses*, State University of New York Press, Albany, NY.

Strage, A.A. (1998), „Family context variables and the development of self-regulation in college students", *Adolescence*, 33, pp. 17-31.

Strage, A.A. (1999), „Social and academic integration and college success: Similarities and differences as a function of ethnicity and family educational background", *College Student Journal*, 33, pp. 198-205.

Strage, A.A., Brandt, T.S. (1999), „Authoritative parenting and college students' academic adjustment and success", *Journal of Educational Psychology*, 91, pp. 146-156.

Sullivan, K., Sullivan, A. (1980), „Adolescent-parent separation", *Developmental Psychology*, 16, pp. 93-104.

Sun, S.W., Bell, N.J., Feng, D., Avery, A.W. (2000), „A longitudinal analysis of parental bonds and relational competencies during the college years", *International Journal of Adolescence and Youth*, 8, pp. 149-181.

Taillon, J., Paju, M. (1999), *The Class of '95: Report on the 1997 National Survey of 1995 Graduates*, Human Resources Development Canada: http:/www.hrdc-drhc.gc.ca/arb, Ottawa.

Terenzini, P.T., Springer, L., Pascarella, E.T., Amaury, N. (1995), „Academic and out-of-class influences on students' intellectual orientations", *Review of Higher Education*, 19, pp. 23-44.

Tinto, V. (1975), „Dropout from higher education: A theoretical synthesis of recent research", *Review of Educational Research*, 45, pp. 89-125.

Tinto, V. (1987), *Leaving College: Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*, University of Chicago Press, Chicago.

Tuijnman, A. (1989), *Recurrent Education, Earnings, and Well-Being: A Fifty-Year Longitudinal Study of a Cohort of Swedish Men*, Stockholm Studies in Educational Psychology, Stockholm.

US Census Bureau (1999), *Statistical Abstracts of the United States*, US Census Bureau, Washington, DC.

US Department of Education (1997), *The Condition of Education : 1997*, US Government Printing Office, Washington, DC.

Valery, J.H. , O'Connor, P., Jennings, S. (1997), „The nature and amount of support college-age adolescents request and receive from their parents", *Adolescence*, 32, pp. 323-337.

Velum, J.R., Weiss, A.B. (aprilie 1993), „Education and the work histories of young adults", *Monthly Labor Review*, pp. 11-20.

Waterman, A.S. (1993), „Developmental perspectives on identity formation: From adolescence to adulthood", în J.E. Marcia, A.S. Waterman, D.R. Matteson, S.L. Archer, J.L. Orlofsky (eds.), *Ego Identity : A Handbook for Psychosocial Research* (pp. 42-68), Springer, New York.

Watson, L., Kuh, G.D. (1996), „The influence of dominant racial environments on student involvement, perceptions, and educational gains : A look at historically black and predominantly white liberal arts institutions", *Journal of College Student Development*, 37, pp. 415-424.

Whitt, E., Edison, M., Pascarella, E.T., Nora, A., Terenzini, P.T. (1999), „Interactions with peers and objective and self-reported cognitive outcomes across 3 years of college", *Journal of College Student Development*, 40, pp. 61-78.

Wilder, D.H., McKeegan, H.F., Midkiff, R.M., Skelton, R.C., Dunkerly, R.E. (1996), „Higher education impact on student objectives : Longitudinal change in Clark-Trow educational philosophies", *Research in Higher Education*, 37, pp. 279-298.

Wintre, M.G., Yaffe, Y. (2000), „First-year students' adjustment to university life as a function of relationships with parents", *Journal of Adolescent Research*, 15, pp. 9-37.

Wright, L.S., Stimmel, T. (1983), „Perceptions of parents and self among college students reporting learning disabilities", *Exceptional Child*, 31, pp. 203-208.

Zea, M.C., Reisen, C.A., Beil, C., Caplan, R.D. (1997), „Predicting intention to remain in college among ethnic and nonminority students", *Journal of Social Psychology*, 137, pp. 149-160.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Partea a III-a

Procesele şi patternurile de dezvoltare

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 9

Dezvoltarea autonomiei în adolescență

Melanie J. Zimmer-Gembeck, W. Andrew Collins[1]

Introducere

De-a lungul vieții, autonomia crește sau scade pe măsură ce indivizii își dezvoltă noi competențe, abilitățile dobândite anterior dispar, iar condițiile în schimbare necesită un alt tip de comportament (Baltes și Silverberg, 1994). În adolescență, în mod obișnuit dezvoltarea autonomiei este accelerată datorită rapidelor transformări fizice și cognitive, a extinderii relațiilor sociale și a responsabilităților și drepturilor suplimentare. Sporesc stima de sine și deciziile personale, eul și identitatea sunt consolidate gradual, iar afectele, cognițiile și comportamentul sunt tot mai autoreglate. Eșecurile în realizarea acestor aspecte pot determina o diversitate de probleme de comportament, precum și alte dificultăți bine-cunoscute (Adams, Montmemayor și Gullotta, 1996 ; Allen *et al.*, 1994a, 1994b ; Baltes și Silverberg, 1994 ; Blos, 1979 ; Chen și Dornbusch, 1998 ; Douvan și Adelson, 1966 ; Erikson, 1969 ; A. Freud, 1958 ; Ryan, Deci și Grolnick, 1995 ; Silverberg și Goldoli, 1996).

În acest capitol încercăm să răspundem la întrebarea cum se dezvoltă autonomia din acest amalgam de modificări de schimbări psihologice, sociale și de maturizare. Capitolul este împărțit în patru părți. În prima parte, descriem conceptul de autonomie, îl definim, prezentăm relațiile sale cu alte aspecte ale dezvoltării psihosociale și semnificația funcțională pentru comportament și adaptare. Apoi, analizăm perspectivele teoretice asupra autonomiei și procesele pe care le cuprinde în cadrul dezvoltării ei în adolescență. În al treilea rând, analizăm rolul contextului în dezvoltarea autonomiei, concentrându-ne în mod deosebit asupra rolului și impactului relațiilor apropiate cu partenerii. În final,

---

[1] Pregătirea acestui manuscris a fost parțial sprijinită de un grant al National Institute of Mental Health (PI, Jeylan Mortimer) către Life Course Center, Departamentul de Sociologie, Universitatea din Minnesota (Melanie J. Zimmer-Gembeck) și de către Rodney T. Wallace Professorship for the Advancement of Teaching and Learning, College of Education and Human Development, Universitatea din Minnesota (W. Andrew Collins).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

analizăm variaţiile comune ale autonomiei şi dezvoltării autonomiei în cazul bărbaţilor şi femeilor şi în cazul adolescenţilor ce provin din culturi diferite.

Natura şi funcţionarea autonomiei

Definirea autonomiei

Termenul „autonomie" este în general utilizat pentru a desemna un set de aspecte psihosociale de o importanţă specială în adolescenţă. Totuşi, sensul particular al acestui termen este deseori dificil de precizat. Mai mult, explicaţiile modului în care indivizii devin autonomi – şi de ce unii nu devin deloc sau doar parţial – variază, depinzând de presupunerile iniţiale în ceea ce priveşte înţelesul şi semnificaţia autonomiei.

Teoreticienii sociali şi cei din domeniul dezvoltării au sugerat o diversitate de definiţii, aşa cum se arată în tabelul 9.1. Unii definesc autonomia ca fiind calitatea unui individ (de exemplu, acţiunile iniţiate şi reglate de propria persoană ; Ryan *et al.*, 1995), în timp ce alţii definesc autonomia ca fiind parţial sau total dependentă de relaţiile pe care le au adolescenţii cu alţii sau ca un răspuns la alţii (de exemplu, detaşarea de controlul şi legăturile parentale ; *apud* Freud, 1958). La fel, unele definiţii pun accentul pe *eliberarea* de constrângerile dependenţei de alţii, din copilărie, în timp ce alţii se concentrează asupra *libertăţii* de a face alegeri, de a urmări atingerea anumitor obiective şi de reglare a propriilor emoţii, cogniţii şi a comportamentului (Collins, Gleason şi Sesma, 1997 ; Hill şi Holmbeck, 1986). În general, perspectivele actuale încorporează diverse aspecte din definiţiile precedente, sugerând că funcţionarea autonomă responsabilă social şi optimă decurge din menţinerea contantă a legăturilor cu partenerii sociali, în paralel cu creşterea autoreglării, automotivării şi independenţei (Collins *et al.*, 1997 ; Grotevant şi Cooper, 1986 ; Hill şi Holmbeck, 1986). Totuşi, în general, definiţiile sunt complicate de două caracteristici ale unor modalităţi de gândire comună asupra autonomiei : faptul că autonomia se referă la multiple dimensiuni ale gândirii, acţiunii şi emoţiilor şi la suprapunerea dintre autonomie şi alţi termeni care descriu creşterea funcţionării individuale mature.

Dimensiunile multiple. Constructul autonomiei a fost conceptualizat ca având dimensiuni comportamentale, cognitive şi afective (Steinberg, 1990 ; Sessa şi Steinberg, 1991 ; Steinberg şi Silverberg, 1986). Dimensiunea comportamentală a autonomiei a fost definită ca fiind activă, ca funcţionând independent, autoreglându-se şi acţionând în baza propriilor decizii (Feldman şi Quatman, 1988 ; Feldman şi Rosenthal, 1991 ; Sessa şi Steinberg, 1991). Autonomia cognitivă a fost frecvent definită ca fiind „sentimentul de încredere în sine, credinţa cuiva că deţine controlul asupra propriei vieţi şi sentimentul că este capabil să ia decizii fără o validare socială excesivă" (Sessa şi Steinberg, 1991, p. 42 ; vezi şi Brown *et al.*, 1993 ; Greenberger *et al.*, 1975). Cea de-a treia dimensiune, autonomia emoţională, a fost definită drept individualizarea faţă de părinţi şi renunţarea la dependenţa de ei (vezi şi capitolul 10 din acest volum). Autonomia emoţională implică şi schimbarea concepţiilor despre şi a relaţiilor cu părinţii, inclusiv dezvoltarea unor concepţii mai mature despre părinţi ca oameni (Steinberg şi Silverberg, 1986). Cercetările în care au fost evaluate toate cele trei constructe au dezvăluit faptul că există o suprapunere între dimensiunile autonomiei, sugerând faptul că ele nu se dezvoltă independent (vezi Collins şi Repinski, 1994 ; Youniss şi Smollar, 1985).

Cele trei componente ale autonomiei, deşi distincte din punct de vedere conceptual, par să se dezvolte în adolescenţă. Pe măsură ce înaintează în vârstă, adolescenţii caută şi primesc un grad mai mare de independenţă, reducându-se controlul parental. De asemenea, adolescenţii îşi afirmă o creştere treptată a sentimentului de autonomie (Greenberger, 1984 ; Greenberger şi Sorenson, 1974), se simt mai individualizaţi, îşi idealizează mai puţin părinţii şi îşi exprimă în mai mică măsură o dependenţă copilărească faţă de ei (Steinberg şi Silverberg, 1986). Totuşi, sunt necesare mai multe informaţii despre natura interelaţiilor dintre autonomia cognitivă, comportamentală şi emoţională, respectiv trebuie să se stabilească dacă cele trei componente au o semnificaţie egală în dezvoltarea psihosocială a adolescenţilor (Collins *et al.*, 2000).

Autonomia şi alte aspecte ale maturităţii psihologice. Natura multidimensională a autonomiei duce la provocări conceptuale suplimentare. Ele sunt complicate de variaţia împărtăşită între autonomie şi alte concepte psihosociale, cum ar fi identitatea, competenţa, controlul şi autoreglarea (Baltes şi Silverberg, 1994 ; Baumeister *et al.*, 1998 ; Skinner, 1996). De exemplu, Baltes şi Silverberg (1994) au sugerat că autonomia poate presupune funcţionarea psihosocială în multe domenii, inclusiv competenţa în domeniile academice, ale muncii şi sociale ; reglările emoţionale şi controlul impulsurilor ; abilităţile de lider, stima de sine şi identitatea pozitivă. Rezultatele recente arată într-adevăr o suprapunere considerabilă între evaluarea autonomiei emoţionale şi a celei comportamentale, evaluările prezente şi anterioare ale competenţei sociale şi cele realizate în copilăria mică şi mijlocie privind sociabilitatea, iniţiativa şi autoafirmarea (Collins *et al.*, 2000). Întrebarea-cheie pentru viitor este dacă autonomia poate fi definită şi evaluată independent de alte aspecte ale maturităţii psihosociale sau – cu alte cuvinte – ce anume adaugă conceptul de autonomie înţelegerii noastre asupra maturităţii psihosociale (Steinberg, 2000).

Funcţiile autonomiei

Dobândirea autonomiei este una dintre problemele-cheie ale dezvoltării psihosociale standard din adolescenţă şi toate perspectivele asupra dezvoltării autonomiei subliniază probabilitatea de a apărea probleme în urma lipsei de susţinere în dobândirea ei. De exemplu, Blos (1979) a sesizat faptul că eşecul individualizării de către părinţi poate duce la două extreme : fie la evitarea regresiei, marcată de „refugierea în roluri de tip adult" (p. 103), fie la rămânerea în starea de regresie. Blos considera că ambele extreme vor duce aproape sigur la probleme emoţionale. În mod similar, capacitatea de a fi independent de alţii şi dorinţa de a intra în legătură cu alte persoane sunt asociate cu o stare de bine fizică şi psihologică, dar un nivel neobişnuit de înalt al independenţei, netemperat de o orientare pozitivă către ceilalţi, poate fi dăunător din punct de vedere psihologic, fizic şi social (Bakan, 1966 ; Helgeson, 1994).

Tabelul 9.1. *O selecţie a definiţiilor autonomiei şi a constructelor legate de aceasta*

Autori	An	Concept	Definiţie
A. Freud	1958	Detaşare	Rupere progresivă de constrângerile şi controlul părinţilor.
Bakan	1966	Acţiune	Dorinţa de autoafirmare şi individualizare ; implică autoafirmare, încredere în sine şi dezvoltarea sinelui.
Bakan	1966	Acţiune necontrolată	Acţiune neechilibrată de cooperare, grijă şi formarea de legături cu ceilalţi.
Greenberger şi Sorenson	1974	Încredere în sine	Un aspect al maturizării psihosociale marcat de absenţa unei dependenţe excesive de alţii, sentimentul de control asupra propriei vieţi şi iniţiativă.
Berndt	1979	Autonomie	Rezistenţă la presiunile parentale şi ale semenilor.
Blos	1979	Individualizare	Un proces de detaşare emoţională de părinţi.
Grotevant şi Cooper	1986	Autoafirmare	A fi conştient de propriul punct de vedere şi a fi responsabil de comunicarea lui clară.
Grotevant şi Cooper	1986	Separare	Capacitatea de a exprima diferenţele dintre propria persoană şi ceilalţi.
Hill şi Holmbeck	1986	Autonomie	Libertatea de a realiza acţiuni în nume propriu, cu menţinerea legăturilor potrivite cu persoanele semnificative.
Steinberg şi Silverberg	1986	Autonomie emoţională	Individualizarea de părinţi, independenţa de aceştia, dezidealizarea părinţilor şi creşterea percepţiei asupra lor ca oameni.
Bandura	1989	Acţiune	Capacitatea de a exercita controlul asupra propriilor procese cognitive, motivaţiei şi acţiunii.
Ryan şi Lynch	1989	Autonomie, autodeterminare	Autocontrol şi autoreglare ; conceptul opus este heteronomia, definită ca starea în care o persoană este controlată de forţe şi compulsii externe, relativă absenţă a voinţei.
Crittenden	1990	Autonomie	Capacitatea adolescentului de a-şi asuma responsabilitatea pentru propriul comportament, de a lua decizii în ceea ce priveşte propria viaţă şi de a menţine relaţii de ajutorare.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Lamborn și Steinberg	1993	Autonomie emoțională	Dezvoltarea unor percepții mature, realiste și echilibrate asupra părinților, însoțite de acceptarea responsabilității principale pentru luarea deciziilor personale, legate de valori și de stabilitatea emoțională.
Turner *et al.*	1993	Autonomie	Autocontrol, autoreglare și independență, dar nu poate depăși limitele acceptabile stabilite de părinți.
Baltes și Silverberg	1994	Autonomie	Dobândirea unei încrederi mai mari în forțele proprii ; creșterea capacității de a se autoregla în ceea ce privește procesul de învățare și propriul comportament ; inițiativele personale ; autodirecționarea și independența *versus* obediența față de reguli și autoritate.
Skinner și Wellborn	1994	Autonomie	Nevoia de autodeterminare (de exemplu, capacitatea de a face alegeri), interacțiuni cu mediul.
Helgeson	1994	Comuniune	Concentrarea pe sau orientarea către ceilalți.
Helgeson	1994	Comuniune necontrolată	Comuniune nelimitată de acțiune ; o concentrare excesivă asupra celorlalți, care blochează concentrarea asupra propriei persoane.
Ryan, Deci și Grolnick	1995	Autonomie	Acțiune activă și autentică conform adevăratei naturi a unei persoane, are inițiative proprii și se autoreglează ; lipsa independenței și a detașării ; nevoia de toți oamenii de-a lungul vieții.
Collins, Gleason și Sesma	1997	Autonomie comportamentală	Manifestări active și fățișe ale funcționării independente, include controlul asupra propriului comportament și luarea de decizii.
Collins, Gleason și Sesma	1997	Autonomie emoțională	Individualizare față de părinți și renunțarea la dependența de ei.
Collins, Gleason și Sesma	1997	Autonomie cognitivă	Sentiment de încredere în sine, credința că deține controlul asupra propriei vieți și sentimentul că este capabil să ia decizii fără o validare socială excesivă.
Herman *et al.*	1997	Autonomie psihologică	Un sentiment puternic al identității, chiar și în condițiile păstrării legăturii cu părinții.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Deci şi Ryan	2000	Autonomie	Dorinţă organică de a-şi organiza singur experienţele şi comportamentele şi de a fi activ ; de a fi în concordanţă cu sentimentul de sine integrat ; realizarea de acţiuni conform sentimentului de sine integrat şi aprobarea acţiunilor proprii.
Skinner şi Edge	2000	Autonomie	Nevoia de a-şi exprima eul autentic şi de a considera acest eu o sursă de acţiune.

Există multe dovezi care arată că sprijinul oferit de alte persoane pentru dezvoltarea autonomiei şi capacitatea adolescenţilor de a funcţiona relativ autonom au influenţe pozitive asupra altor aspecte ale funcţionării adolescenţilor. Pe măsură ce creşte nivelul de autonomie în adolescenţă, părinţii şi congenerii au o influenţă mai mică asupra opiniilor şi deciziilor adolescenţilor, în ciuda faptului că acum creşte „presiunea venită din partea congenerilor" (Brown, Clasen şi Eicher, 1986). Chiar şi la începutul adolescenţei, acei tineri ai căror părinţi îi implică din ce în ce mai mult în luarea deciziilor vor fi mai puţin orientaţi către opiniile şi acceptarea congenerilor decât adolescenţii ai căror părinţi le permit să se implice foarte puţin în luarea deciziilor (Fuligni şi Eccles, 1993). Pe scurt, existenţa unui echilibru între acţiunile independente, bazate pe încrederea în sine, şi relaţiile pozitive cu ceilalţi pare să fie optimă pentru dezvoltarea şi adaptarea psihologică (Helgeson, 1994 ; Sessa şi Steinberg, 1991).

Perspectivele teoretice asupra dezvoltării autonomiei

Perspectivele teoretice asupra dezvoltării sau funcţionării autonomiei nu numai că implică definiţii diferite, dar oferă şi explicaţii diferite asupra originilor şi dezvoltării autonomiei (Baltes, Reese şi Nesselroade, 1970). Explicaţiile diferite subliniază diversele influenţe şi procese ce contribuie la dezvoltarea autonomiei. În această secţiune, vom descrie pe scurt trei perspective generale asupra autonomiei : concepţiile organico-maturaţionale, bazate în special pe perspectivele psihanalitice ; perspectivele ce pun accentul pe sine şi motivaţie şi perspectivele ce pun accentul pe influenţele sociale şi relaţii.

Concepţiile organico-maturaţionale

Cea mai veche şi influentă perspectivă asupra autonomiei şi dezvoltării sale, teoria psihanalitică dezvoltată de Anna Freud (1958) a descris dezvoltarea autonomiei ca fiind rezultatul unor impulsuri ale organismului ce stimulează detaşarea, ruperea legăturilor cu părinţii şi ieşirea de sub controlul lor. Conform perspectivei psihanalitice, această rupere a legăturilor cu părinţii este esenţială pentru a deveni un individ autonom,

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

responsabil pentru ceea ce gândeşte, face, crede, simte, decide şi devine. O extensie contemporană a acestei perspective (Blos, 1979) afirmă că autonomia se bazează nu pe detaşarea de părinţi, ci pe individualizarea de ei. Individualizarea este un proces de dezimplicare în cadrul relaţiilor cu persoanele care au grijă de noi, proces ce are loc mai întâi în copilăria mică (în jurul vârstei de 2 ani) şi apoi, din nou, în adolescenţă.

O credinţă comună a acestor perspective teoretice este că detaşarea şi individualizarea sunt determinate de dezvoltarea organismului. Se presupune că impulsurile, în special cele sexuale, cresc în timpul pubertăţii şi sunt manifestate ca rebeliune, fie cognitivă, fie comportamentală, şi ca sfidare a părinţilor sau a tutorilor. Prin urmare, relaţiile dintre părinţi şi adolescenţi sunt marcate de „o condiţie conflictuală normală” ce stimulează ruperea legăturilor cu părinţii şi reducerea controlului acestora (Blos, 1979, p. 77). Numai prin detaşare şi individualizare tinerii pot să se orienteze în afara familiei pentru a găsi în mod sănătos obiecte extrafamiliale de iubire şi ură. În acest mod complex, „constanţa încrederii în sine şi a dispoziţiei emoţionale devine independentă de sursele externe sau, în cel mai bun caz, dependentă de sursele externe alese de persoana în cauză” (Blos, 1979, p. 143).

Legătura strânsă dintre detaşarea de părinţi şi anumite aspecte ale autonomiei a fost pusă în evidenţă de seria de lucrări bine-cunoscute ale lui Steinberg şi a colaboratorilor săi, precum şi ale lui Ryan şi Lynch. Influenţaţi de teoria lui Blos (1979), Steinberg şi Silverberg (1986) au catalogat autonomia emoţională ca fiind schimbările de percepţie ale adolescenţilor privind părinţii. Această evaluare a fost etichetată drept Scala Autonomiei Emoţionale (SAE). Ea era constituită din două subscale afective (non-dependenţa şi individualizarea) şi două subscale cognitive (perceperea părinţilor ca oameni şi dezidealizarea lor). Toate cele patru subscale aveau ca scop măsurarea dependenţei copiilor de părinţi şi individualizarea. În primul studiu în care s-a folosit SAE (Steinberg şi Silverberg, 1986), adolescenţii (cu vârste cuprinse între 11 şi 14 ani) au obţinut scoruri corelate invers proporţional cu rezistenţa la presiunea congenerilor şi cu încrederea în sine. Autorii au argumentat că, la începutul adolescenţei, există o perioadă de tranziţie în timpul căreia sentimentele iniţiale de autonomie emoţională îi pot face pe tineri vulnerabili la presiunile congenerilor. Totuşi, la vârste mai înaintate, creşterea autonomiei emoţionale ar trebui să fie corelată pozitiv cu încrederea în sine şi cu rezistenţa la presiunea congenerilor.

Contrazicând această interpretare, Ryan şi Lynch (1989) au susţinut că Scala Autonomiei Emoţionale măsoară mai curând detaşarea de părinţi decât autonomia emoţională, afirmând că detaşarea poate duce atât la experienţe pozitive, cât şi negative. Experienţele pozitive ale detaşării de părinţi includ încrederea în sine şi autoreglarea, în timp ce experienţele negative se referă, de exemplu, la separarea şi pierderea unor legături valoroase. Experienţele negative pot determina şi alte efecte, cum ar fi lipsa unei identităţi consolidate, o bază de sprijin redusă, o stimă de sine foarte scăzută şi probleme de comportament.

Diferenţele existente în ceea ce priveşte interpretarea rezultatelor SAE ilustrează dificultatea măsurării autonomiei, independent de o serie de indicatori ai competenţei, inclusiv gradul de detaşare de părinţi. În câteva studii recente, Steinberg şi colaboratorii săi (Lamborn şi Steinberg, 1993) şi-au propus să înţeleagă mai bine condiţiile în care autonomia emoţională măsurată cu ajutorul SAE este legată de funcţionarea pozitivă sau negativă a adolescenţilor. Ei au descoperit că o combinaţie între autonomia emoţională şi existenţa unor relaţii de susţinere au dus la diferenţierea grupurilor de adolescenţi. Confirmând presupunerile lui Steinberg şi Silverberg (1986), adolescenţii cu vârste cuprinse între 14 şi 18 ani care aveau scoruri relativ mai mari la SAE şi un nivel mai înalt de susţinere din partea părinţilor aveau şi scoruri mai ridicate la dezvoltarea psihosocială şi la competenţele academice decât colegii lor de aceeaşi vârstă. Prin contrast, în concordanţă cu presupunerile lui Ryan şi Lynch (1989), acei adolescenţi care aveau scoruri înalte la SAE şi un nivel scăzut de susţinere din partea părinţilor prezentau probleme de adaptare. În mod similar, Fuhrman şi Holmbeck (1995) au analizat legătura dintre autonomia emoţională, căldura maternă, controlul parental, conflictul părinţi-adolescenţi, coeziunea familiei şi adaptarea adolescenţilor (probleme de comportament, competenţe şi rezultate academice) în cadrul unui grup de adolescenţi cu vârste cuprinse între 10 şi 18 ani. Rezultatele lor au indicat că relaţiile pozitive dintre părinţi şi adolescenţi şi nivelul scăzut al autonomiei emoţionale (de exemplu, un nivel scăzut al detaşării de părinţi) sunt asociate cu un nivel mai bun de adaptabilitate al adolescenţilor. Totuşi, în cazul existenţei unor relaţii negative între părinţi şi adolescenţi şi al unui nivel înalt al autonomiei emoţionale (de exemplu, nivele mai înalte ale detaşării de părinţi), ele sunt asociate cu un nivel relativ mai bun al adaptabilităţii adolescenţilor. Aceste rezultate sunt indicii ale faptului că autonomia nu este nici defavorabilă relaţiilor, nici separată de ele în cadrul vieţii psihologice a adolescenţilor. Cercetările viitoare în care să se ia în considerare aspectele emoţionale şi cognitive ale autonomiei (precum şi autonomia comportamentală) în corelaţie cu calitatea relaţiilor cu părinţii şi congenerii promit o mai bună înţelegere a creşterii competenţelor şi a altor rezultate ale dezvoltării în adolescenţă şi în stadiul de adult.

Suplimentar sublinierii importanţei relaţiilor dintre părinţi şi adolescenţi în dezvoltarea autonomiei emoţionale şi cognitive, studiile cele mai recente (Lamborn şi Steinberg, 1993 ; Fuhrman şi Holmbeck, 1995) furnizează dovezi că SAE necesită ajustări psihometrice astfel încât să nu amestece autonomia şi calitatea relaţiilor dintre părinţi şi adolescenţi. Evaluările recente ale proprietăţilor psihometrice ale întrebărilor din cadrul SAE, realizate de Schmitz şi Baer (2001), au condus la întrebarea dacă această măsurare este suficient de bună pentru a fi folosită şi în cercetările ulterioare. Structura factorială a scalei era diferită de ceea ce se dorise în studiul iniţial (Steinberg şi Silverberg, 1986), iar structura scalei era diferită în funcţie de vârstă şi de rasa/etnia adolescenţilor. Deci conceptualizarea autonomiei a avansat, iar metodele de măsurare trebuie revizuite. Aceşti autori au sugerat că unele dintre rezultatele aparent contradictorii ale cercetărilor bazate pe SAE (Fuhrman şi Holmbeck, 1995 ; Lamborn şi Steinberg, 1993 ; Ryan şi Lynch, 1989 ; Steinberg şi Silverberg, 1986) s-ar putea datora mai curând unor părţi inadecvate ale scalei decât unor diferenţe de interpretare a măsurătorilor – fie detaşarea (un indicator al existenţei unei probleme), fie autonomia emoţională (un aspect standard al dezvoltării). Ei au argumentat în continuare că aceste rezultate ar putea indica „nevoia de a lucra mai mult la nivelul conceptualizării în procesul de cercetare" (Schmitz şi Baer, 2001, p. 217). Deşi conceptualizarea a avansat, metode de măsurare revizuite sau chiar noi sunt necesare pentru a înregistra noi progrese în cercetarea dezvoltării autonomiei la adolescenţi.

Perspectivele care pun accentul pe sine şi pe motivaţie

În comparaţie cu perspectivele organico-maturaţionale asupra autonomiei adolescenţilor, perspectivele care pun accentul pe aspectele eului şi motivaţie atribuie dezvoltarea autonomiei şi proceselor interne, dar descriu diverse procese de interacţiune între individ şi mediu pentru creşterea nivelului de autonomie. Includem în această categorie de viziuni şi teoria autodeterminării a lui Ryan, Deci şi a colaboratorilor lor (Deci şi Ryan, 1985 ; Ryan, Kuhl şi Deci, 1997 ; Ryan şi Lynch, 1989), teoria autoeficienţei a lui Bandura (Bandura, 1989, 1997), o teorie motivaţională a nevoilor psihologice descrisă de Connell, Skinner şi alţii (Connell, 1990 ; Connell şi Wellborn, 1991 ; Ryan *et al.*, 1995 ; Skinner şi Edge, 2000 ; Skinner şi Wellborn, 1994) şi o teorie asupra celor trei rădăcini ale sinelui (Baumeister, 1998).

O temă comună a acestor teorii este faptul că autonomia implică un impuls spre acţiune. Ryan *et al.* (1995) consideră autonomia ca fiind „modalitatea prin care cineva operează activ ca urmare a unui impuls venit din forul său interior... prin urmare, a fi autonom înseamnă să îţi iniţiezi *singur* acţiunile şi să te reglezi *singur*" (p. 621). Conform acestei definiţii, acţiunea combină atât aspectele autonomiei cognitive, cât şi cele ale autonomiei comportamentale. Skinner, Connell şi colaboratorii lor (Skinner, 1996 ; Patrick, Skinner şi Connell, 1993) au demonstrat că acţiunile şi percepţiile care satisfac nevoile de autonomie sunt diferite de cele care satisfac nevoile de competenţă. Conform acestei perspective, nevoile de autonomie sunt satisfăcute atunci când cineva se percepe ca fiind *originea* acţiunilor proprii (el este agentul ; un locus de control intern al cauzalităţii), în timp ce nevoia de competenţă este satisfăcută atunci când cineva se simte *eficient* în ceea ce priveşte determinarea rezultatelor şi prevenirea celor nedorite (locus de control intern). Un locus de control intern al cauzalităţii (autonomie) este pus în evidenţă drept libertatea de a alege propriul mod de a acţiona, în timp ce controlul este expectanţa existenţei unei contingenţe între acţiunile proprii şi rezultatele acestor acţiuni. Nevoia internă de autonomie energizează şi motivează toţi indivizii pentru a-şi căuta propria linie de comportament, în timp ce nevoia de relaţionare cu ceilalţi stimulează simultan comportamentele de menţinere a conexiunilor cu cei din jur. Autonomia este evidentă în motivaţia intrinsecă de a avea anumite comportamente şi în bucuria de a alege anumite comportamente, şi nu altele.

Perspectiva social-cognitivă asupra acţiunii a lui Bandura (1989) a evoluat din teoria învăţării sociale şi din teoria autoeficienţei. Ele se concentrau asupra competenţei observate şi pe influenţele mediului asupra acţiunilor individuale orientate spre atingerea obiectivelor stabilite. În viziunea lui Bandura, a fi un factor de influenţă implică faptul că acţiunile, credinţele, emoţiile şi motivaţiile provin dintr-un pattern continuu al interacţiunilor dintre indivizi şi mediu. Prin urmare, autonomia nu este o nevoie înnăscută a oamenilor, iar mediul nu-i înzestrează cu abilitatea de a fi autonomi şi de a se autoregla. Mai curând, oamenii îşi construiesc capacitatea de a-şi regla propriile cogniţii, emoţii şi comportamente dintr-o istorie de tranzacţii cu mediul. Indivizii trebuie să se implice în activităţi autoreglatorii pentru a-şi dezvolta o autonomie funcţională.

Suplimentar, perspectiva teoretică şi cercetările realizate de Baumeister şi colaboratorii săi (Baumeister, 1998 ; Baumeister *et al.*, 1998) oferă o direcţie la interfaţa autonomiei şi autoreglării. În analiza sa asupra teoriilor şi cercetărilor despre sine într-un cadru interacţionist simbolic (Mead, 1934), Baumeister (1998) descrie trei surse ale conştiinţei propriei identităţi:

a) conştiinţa reflexivă;
b) aspectul interpersonal al conştiinţei propriei identităţi;
c) acţiunea, funcţia executorie, controlul sau originile sinelui.

Prima sursă a conştiinţei propriei identităţi, conştiinţa reflexivă, cuprinde conştiinţa de sine. Cea de-a doua, aspectul interpersonal al sinelui, admite faptul că sinele există şi se dezvoltă în cadrul relaţiilor cu ceilalţi şi că învăţăm şi creăm modele ale sinelui prin intermediul interacţiunilor cu alte persoane. Cea de-a treia sursă, funcţia executivă, este responsabilă de autoreglare şi de funcţionarea autonomă a sinelui (Baumeister *et al.*, 1998). Constând din experienţa de a fi un factor activ şi o persoană care ia decizii şi din reglări independente ale cogniţiilor, emoţiilor, comportamentului şi motivaţiei prin alegeri, acţiuni şi asumarea responsabilităţii, funcţia executivă reglează de asemenea comportamentul şi emoţiile prin monitorizarea şi modificarea reacţiilor iniţiale. Conform acestei perspective, autonomia este doar una dintre sursele sinelui. Creşterea eşecurilor în autoreglare, care depind de această funcţie executivă a sinelui, a fost din ce în ce mai legată de o serie de probleme de comportament din perioada adolescenţei şi maturităţii, inclusiv de agresiune şi abuzul de droguri (Baumeister, 1996; Baumeister *et al.*, 1998; Baumesteir, Heatherton şi Tice, 1994).

Toate aceste perspective teoretice susţin ca formă particulară a relaţiilor cu ceilalţi dezvoltarea unui sentiment de control. Deşi perspectivele nu percep detaşarea de ceilalţi, individualizarea, sfidarea părinţilor şi conflictul cu ei ca fiind un aspect necesar sau central în dezvoltarea autonomiei, totuşi ele subliniază importanţa interacţiunilor sociale în dezvoltarea ei. De exemplu, Deci şi Ryan (2000) descriu ca opus al autonomiei sentimentul de a fi controlat, forţat, presat sau manipulat pentru realizarea unor acţiuni care nu decurg în mod natural din sinele central („heteronomie"). Baumeister (1998) a sugerat că cele trei surse ale sinelui sunt interrelaţionate. O persoană trebuie să fie conştientă de sinele său pentru a se putea monitoriza şi autoregla. Totuşi, conştiinţa de sine este dependentă de interacţiunile cu ceilalţi şi decurge frecvent din înţelegerea percepţiilor altor persoane. Suplimentar, relaţiile interpersonale servesc iniţierii şi ghidării acţiunilor şi capacităţilor autoreglatoare. Prin urmare, legăturile cu ceilalţi şi reglările autonome ale acţiunilor sunt interrelaţionate şi se influenţează reciproc. Funcţionarea cu succes a autonomiei presupune o conştiinţă de sine adecvată, înţelegerea şi internalizarea informaţiilor sociale şi beneficierea de mijloacele de reglare şi modificare a sinelui.

Deci, acţiunile autonome sunt distincte de cele care reprezintă răspunsuri deliberate la influenţa celorlalţi prin faptul că ele implică percepţiile individului în ceea ce priveşte alegerile şi dorinţele proprii. Deoarece autonomia este definită separat de contextul social, acţiunile autonome pot avea loc în cadrul unei dependenţe sau al unui ataşament de altă persoană. De fapt, ataşamentul şi legăturile emoţionale care includ acţiuni ce sprijină autonomia (adică cele care nu sunt prea coercitive sau prea autoritare), şi nu detaşarea de persoanele apropiate pot stimula individualizarea şi funcţionarea autonomă (Ryan şi Lynch, 1989).

Perspectivele ce pun accentul pe relaţiile sociale şi influenţele acestora

Între anii '80 şi '90, mulţi alţi oameni de ştiinţă din domeniul dezvoltării au contrazis teoriile clasice psihanalitice asupra dezvoltării autonomiei, sugerând faptul că autonomia nu necesită ruperea legăturilor cu figurile parentale (de exemplu, Allen *et al.*, 1994a, 1994b; Collins, 1990; Collins şi Repinski, 1994; Grotevant şi Cooper, 1986; Hill şi Holmbeck, 1986; Gilligan, 1982; Ryan şi Lynch, 1989; Steinberg, 1990; Youniss şi Smollar, 1985). În schimb, aşa cum s-a sugerat şi de către teoreticienii sinelui şi ai motivaţiei, aceste perspective asupra dezvoltării au sugerat că autonomia şi conexiunile cu alţii coexistă şi se influenţează bidirecţional. Funcţionarea autonomă, responsabilă social şi autoreglarea depind de ataşamentele şi conexiunile continue, dar modificate cu alţii (în special cu tutorii) (Grolnick, Deci şi Ryan, 1997). De exemplu, adolescenţii ai căror părinţi îi susţin, sunt implicaţi, calzi, le oferă o structură adecvată şi cer un comportament matur probabil că se vor simţi mai capabili să ia decizii independente, căutând în acelaşi timp un răspuns corespunzător din partea celorlalţi, vor fi mai dornici să exploreze mediile în care trăiesc, să se exprime şi să aibă comportamente ce le reflectă adevăratul sine (Steinberg, 1990). Mai mult, funcţionarea autonomă va avea mai multe şanse să existe atunci când schimburile dintre adolescenţi şi adulţi se bazează pe recunoaşterea şi respectul faţă de capacităţile adolescenţilor, permit şi stimulează comportamentele autonome şi luarea de decizii în condiţiile menţinerii unei legături emoţionale pozitive. Natura şi funcţionarea relaţiilor dintre adulţi şi copii se modifică pe măsură ce tânărul dobândeşte capacitatea de funcţionare independentă şi îşi doreşte mai multe responsabilităţi şi autonomie (Collins *et al.*, 1997a, 1997b).

Savanţii tributari acestei perspective au descris mai departe procesul de dezvoltare al autonomiei în contextul relaţiilor dintre părinţi şi copii. Kobak şi Cole (1994) descriu dezvoltarea autonomiei ca o tranzacţie între individ şi mediul interpersonal. Ei prezintă un proces în cadrul căruia ataşamentul timpuriu faţă de părinţi facilitează sau împiedică dezvoltarea la copii a aşa-numitei „metamonitorizări", definită drept abilitatea de a-şi monitoriza propriile modele ale sinelui şi ale celorlalţi, de a se reflecta în acele modele şi de a le revizui, dacă este necesar. Creşterea capacităţii de metamonitorizare îi permite adolescentului să devină mai autonom şi să-şi regleze comportamentul. În loc să se detaşeze de părinţi, tinerii îşi revizuiesc modelele relaţiilor cu părinţii pe măsură ce intră în adolescenţă, astfel încât le permit păstrarea conexiunilor, dar reflectă un nivel crescut al autonomiei adolescentului şi transformările în relaţia cu părinţii (vezi şi Collins, 1990, 1995). Allen şi colaboratorii săi (Allen *et al.*, 1994a, 1994b; Allen şi Land, 1999) prezintă un proces similar, în cadrul căruia autonomia şi relaţionarea se echilibrează reciproc la adolescenţii bine adaptaţi. De exemplu, folosind o schemă de codificare, aceşti cercetători au arătat că interacţiunile dintre părinţi şi adolescenţii de 14 ani care aveau scoruri mai mici la autonomie-relaţionare (definită drept capacitatea de a avea o opinie diferită, de a-şi afirma poziţia, de a valida poziţia altora şi de a da atenţie afirmaţiilor celorlalţi) erau corelate cu sentimente de depresie crescută la adolescenţii de 16 ani (Allen *et al.*, 1994a, 1994b).

Dovezi suplimentare ale importanţei relaţiilor dintre părinţi şi copii pentru dezvoltarea autonomiei vin din studiile realizate de Kremen şi Block (1998). Aici au fost examinate influenţa calităţilor parentale în preşcolaritate asupra controlului de sine şi rezilienţei adolescenţilor. Controlul sinelui a fost conceptualizat ca un sistem de procese privitoare la atenţie, cognitive, afective şi acţionale care controlează impulsurile şi dorinţele individuale prin organizarea şi motivarea comportamentului. Dirijarea controlului de sine la preşcolari, comportamentul părinţilor în perioada preşcolară, inclusiv susţinerea şi încurajarea autonomiei şi căldura sau lipsa ostilităţii au fost corelate cu un nivel relativ mai mare de reglare a impulsurilor şi comportamentului la adolescenţi.

Relaţiile sociale semnificative (de cele mai multe ori cele cu părinţii), considerate stimulative pentru autonomia adaptată social, sunt cele care permit copiilor să aibă opinii diferite şi să-şi exprime opinii alternative, fără a fi intruzive, prea implicate sau manipulative (de exemplu, Steinberg, 1990 ; Lamborn şi Steinberg, 1993). Terminologia folosită pentru a descrie aceste relaţii este variată, după cum reiese din lista de termeni utilizată pentru a descrie comportamentele indivizilor şi ale instituţiilor ce influenţează dezvoltarea autonomiei la copii şi adolescenţi (vezi tabelul 9.2). Comportamentele ce constrâng sau limitează dezvoltarea autonomiei sunt descrise de obicei drept exercitarea unui control psihologic, fenomen tot mai studiat în zilele noastre (de exemplu, Barber, 1996).

Rezumând, perspectivele teoretice prezentate nu sunt în mod neapărat în conflict una cu alta. Fiecare pune accentul pe diverse aspecte ale procesului complex al dezvoltării autonomiei şi toate trei contribuie la o înţelegere aprofundată a modului în care creşte nivelul autonomiei în adolescenţă. În următoarea secţiune, vom prezenta pe scurt rezultatele ce demonstrează interrelaţia dintre aceşti factori în dezvoltarea autonomiei în adolescenţă.

Tabelul 9.2. *Comportamentele şi stilurile părinţilor sau ale altor parteneri sociali ce pot afecta dezvoltarea autonomiei la adolescenţi*

Autori	An	Concept	Definiţie
Grotevant şi Cooper	1986	Reciprocitate	Demonstrarea sensibilităţii faţă de şi a respectului pentru credinţele, sentimentele şi ideile altei persoane.
Grotevant şi Cooper	1986	Permeabilitate	Responsivitatea sau deschiderea unui individ faţă de ideile celorlalţi ; oferirea permisiunii şi încurajarea altei persoane pentru dezvoltarea propriului punct de vedere.
Grotevant şi Cooper	1986	Diferenţele de opinie între părinţi şi copii	Permite adolescenţilor să-şi formeze şi să-şi susţină propriile idei şi opinii.
Feldman şi Rosenthal	1991	Pretenţia	Implicarea în luarea de decizii, conformismul, organizare şi orientarea către realizări.
Brown *et al.*	1993	Luarea deciziilor împreună	Eforturile făcute pentru a implica tinerii în luarea deciziilor.

Allen *et al.*	1994a	Manifestarea autonomie-relaţionare	Patternuri ale discursurilor care exprimă şi permit discutarea motivelor neînţelegerilor, demonstrează încrederea în poziţia cuiva, validează poziţia cuiva şi acordă atenţie altor discursuri.
Allen *et al.*	1994a	Inhibarea autonomiei	Patternuri ale discursurilor care le fac dificilă indivizilor discutarea motivelor pentru o anumită poziţionare, inclusiv neînţelegerile suprapersonalizate, presiunea exercitată asupra altora pentru a fi de acord şi dezaprobarea poziţiilor pentru a respinge o discuţie.
Skinner şi Wellborn	1994	Coerciţie	Contexte ce constrâng, manipulează sau controlează tânărul ; pot include ameninţări verbale şi fizice, pedepse, retragerea iubirii, inducerea sentimentului de vinovăţie, competiţia şi compararea sau recompensele şi mita.
Ryan, Deci şi Grolnick	1995	Sprijinirea autonomiei	Încurajarea autoiniţierii, oferirea posibilităţii de a alege, rezolvarea de probleme în mod independent, minimizarea controlului şi afirmarea puterii ; preluarea perspectivelor copiilor, oferirea de alegeri, utilizarea unui control minimal.
Barber	1996	Control psihologic	Încercări de control intruzive în dezvoltarea psihologică şi emoţională a copilului ; măsurate ca invalidarea sentimentelor, utilizarea de expresii verbale constrângătoare, prin atac la persoană şi retragerea iubirii.
Ryan şi Solky	1996	Sprijinirea autonomiei	Contactarea şi încurajarea sinelui în contextul interacţiunilor interpersonale ; pregătirea cuiva pentru a-şi asuma perspectivele altor persoane sau cadrul de referinţă intern şi pentru a facilita expresii şi acţiuni autoiniţiate ; recunoaşterea percepţiilor altora, acceptarea sentimentelor celorlalţi şi absenţa tendinţelor de controlare a experienţelor şi comportamentului altei persoane.
Barber şi Olsen	1997	Acordarea autonomiei psihologice	Modalitatea în care procesul de socializare facilitează şi nu intervine în dezvoltarea sentimentului de independenţă, eficienţă şi de valoare a unui copil ; un aspect al socializării în care copiilor li se permite să experimenteze, să valorizeze şi să-şi exprime propriile gânduri şi emoţii, ceea ce va duce la dezvoltarea unui sentiment de sine şi a unei identităţi stabile.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Collins *et al.*	1997	Conflictul părinți--copii	Conflictul stimulează repoziționarea la un nivel mai potrivit vârstei, mai ales în ceea ce privește autonomia comportamentală.
Eccles *et al.*	1997	Susținerea autonomiei	Furnizarea de oportunități pentru un comportament autonom și luarea de decizii.
Herman *et al.*	1997	Acordarea autonomiei psihologice	Limita în care părinții impun o disciplină necoercitivă, democratică și încurajează individualitatea la adolescent.
Gray și Steinberg	1999	Acordarea autonomiei psihologice	Măsura în care părinții impun o disciplină democratică, necoercitivă și încurajează adolescenții să-și exprime individualitatea în cadrul familiei.
Skinner și Edge	2000	Susținerea autonomiei	Furnizată atunci când partenerii sociali sau instituțiile manifestă respect și țin cont de părerea tinerilor, permițându-le să aibă libertate de expresie și de acțiune și încurajându-i să participe, să accepte și să-și valorizeze propriile stări interne, preferințe și dorințe. Opusul susținerii autonomiei este coerciția sau controlarea condițiilor sociale.

Procesele autonomiei la adolescenți

Întrebarea-cheie pentru cei care încearcă să înțeleagă adolescenții și dezvoltarea lor este cum anume schimbările de la nivel individual, influențele celor din jur și oportunitățile oferite de mediu, presiunile și constrângerile se combină în creșterea funcționării autonome. Întrebarea nu exprimă doar o curiozitate intelectuală. Înțelegerea ingredientelor esențiale pentru dezvoltarea unei autonomii adaptate din punct de vedere comportamental, cognitiv și emoțional poate oferi o bază de intervenție în cazul adolescenților care întâmpină dificultăți în privința autodeterminării, inițiativei, planificării, stabilirii de obiective, inhibării adecvate din punct de vedere social a impulsurilor, motivației, rezolvării de probleme, adaptării la provocări și problemelor de comportament (Allen *et al.*, 1997 ; Larson, 2000 ; Skinner și Edge, 2000).

Autonomia în contextele sociale

Recent, Collins și colaboratorii săi (Collins *et al.*, 1997b) au descris modul în care natura și calitatea contextelor sociale stimulează sau limitează internalizarea dorințelor altora la adolescenți. Procesul de internalizare duce la o autonomie mai mult sau mai puțin responsabilă din punct de vedere social și la acțiuni autoreglate. Cercetătorii

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

descriu percepţia comună a adolescenţei ca „o perioadă de tensiune între două sarcini de dezvoltare: creşterea conformităţii faţă de aşteptările sociale, în paralel cu obţinerea autonomiei faţă de influenţele altora" (p. 78) şi demonstrează cum această perspectivă a înclinat mai mult către procesele intraindividuale decât către cele relaţionale. Tot ei au sugerat că internalizarea şi autonomia sau autoreglarea rezultă dintr-un proces tranzacţional de recunoaştere şi modificare a propriilor nevoi şi dorinţe, în paralel cu menţinerea relaţiilor cu ceilalţi, debutul propriilor comportamente adaptate social şi recunoaşterea şi rezistenţa la influenţele inutile sau negative. Pe scurt, provocarea căreia trebuie să-i facă faţă adolescenţii este să transforme valorile aprobate social în valori personale, în paralel cu respingerea opiniilor şi evaluărilor inutile sau negative. În mod similar, Kremen şi Block (1998) au afirmat că internalizarea standardelor sociale este probabil mecanismul ce explică asocierile dintre comportamentele calde, structurate şi de susţinere a autonomiei manifestate de părinţi în perioada preşcolarităţii şi nivelele adaptative ale autoreglării adolescenţilor.

Această descriere a obţinerii autonomiei implică asimilarea mai multor componente. Una dintre ele este dezvoltarea unui sentiment de sine ca persoană unică şi diferită de ceilalţi. Harter (1999) descrie modul cum dezvoltarea sinelui în adolescenţă este influenţată de şi rezultă din interacţiunile cu ceilalţi. În preadolescenţă, tinerii sunt sensibili la feedbackul venit din partea altora în legătură cu cine sunt ca persoană. Mai târziu, în adolescenţă, tinerii devin din ce în ce mai preocupaţi de opiniile şi aşteptările pe care le au faţă de ei persoanele semnificative. În această perioadă, ei întâmpină dificultăţi în consolidarea tuturor informaţiilor pe care le primesc despre propria persoană. Spre sfârşitul adolescenţei, încep să-şi consolideze propriile percepţii asupra lor şi să internalizeze anumite valori care au fost probabil iniţial exprimate de persoane semnificative. Una dintre implicaţiile perspectivei lui Harter este că o parte dintre preocupările privind evaluările şi opiniile celorlalţi în adolescenţă sunt normative, dar preocupările continue pot indica dificultăţi în dobândirea autonomiei.

Un al doilea aspect ce trebuie dobândit este capacitatea de a distinge acţiunile bazate pe propriile principii de cele care se bazează pe aşteptările şi comportamentele celorlalţi. Ryan şi Connell (1989 ; vezi şi Deci şi Ryan, 2000) au sugerat o categorizare a acţiunilor ca fiind mai mult sau mai puţin autonome, în funcţie de gradul în care anumite comportamente au fost dependente de evaluarea şi influenţele altora. Acţiunile impuse sau stimulate de alte persoane au fost definite ca fiind mai puţin autonome, în timp ce acţiunile ce rezultă din nucleul sinelui au fost considerate cele mai autonome. Motivaţia copiilor de a realiza sarcinile şcolare a fost plasată pe un continuum, după cum realizarea sarcinilor era reglată în totalitate de alte persoane (neautonomă) sau reglată şi valorizată de propria persoană (autonomă). Motivele propuse, variind de la cel mai puţin autonom până la cel mai autonom au fost etichetate ca : reglare externă (reprezentând ascultarea celorlalţi), tip introiecţie (adoptată de la alţii), identificată (comportamente asemănătoare cu ale altora cu care persoana se simte similară sau are o afinitate) şi internalizată (sau integrată). Reglarea externă a fost considerată evidentă în acţiuni ca implicarea în activitatea şcolară pentru a evita supărarea părinţilor. Reglarea tip introiecţie a fost considerată evidentă în comportamentele motivate extern, dar au devenit mai internalizate. De exemplu, acţiunile ar putea fi realizate deoarece se anticipează sentimentele de vinovăţie sau de ruşine dacă sarcinile şcolare nu ar fi îndeplinite. Reglarea identificată are loc atunci când acţiunile sunt încă motivate extern, dar au devenit o parte a identităţii persoanei. Reglarea internalizată (integrată sau intrisecă) este evidentă în cazul acţiunilor motivate de dorința reală a cuiva de a se comporta într-un anumit fel pentru a se distra sau pentru că își dorește, crede sau îi face plăcere acel comportament. Pe măsură ce cresc, copiii trec de la o reglare externă la una mai internalizată a acțiunilor dorite de lumea socială.

Metodele empirice de studiere a gradului de internalizare a standardelor sociale sunt încă la început. Totuși, există dovezi că stimularea dezvoltării pare să însoțească o formă de autoreglare mai internalizată. Invers, sentimentele de a fi constrâns sau controlat sunt asociate cu disfuncționalități în dezvoltare (Harter, 1999 ; Higgins, 1991 ; Ryan *et al.*, 1995, 1997). Într-un studiu realizat pe un eșantion de copii din școala primară, Ryan și Connell (1989) au descoperit că existența unor motive mai internalizate pentru anumite comportamente în domeniul școlar era asociată cu motivația de învățare, cu controlul intern, adaptarea pozitivă, cu efortul și plăcerea de a realiza sarcinile școlare, cu empatia și relațiile pozitive cu mama și învățătorul. Chiar dacă nu au fost realizate cercetări similare cu cele ale lui Ryan și colaboratorilor săi (Ryan și Connell, 1989 ; Deci și Ryan, 2000) și pe eșantioane de adolescenți, este foarte probabil ca autoreglarea comportamentului și a cognițiilor bazate pe standarde sociale internalizate să ducă la avantaje și mai mari în adolescență și după aceasta. Harter (1999) afirmă că adolescenții care nu au trecut la stadiul standardelor interne, ci continuă să se bazeze pe standardele sociale externe și pe feedback prezintă „riscul să aibă probleme, deoarece nu au dezvoltat un sentiment de sine internalizat, relativ stabil, care să constituie baza dezvoltării unei identități ulterioare" (p. 188).

Interacțiunile sociale și autonomia

Mulți teoreticieni și cercetători ai dezvoltării au analizat dacă anumite comportamente particulare ale părinților, congenerilor și profesorilor, precum și tipurile de stiluri particulare de interacțiune cu tinerii facilitează dezvoltarea funcționării autonome. Terminologia și conceptualizările diferă în descrierea acestor factori de influență. Variațiile în ceea ce privește stilurile de educare ale părinților sunt un exemplu în acest sens. Tabelul 9.2 prezintă o diversitate de comportamente parentale relevante pentru autonomie, incluzând stilurile autoritar, sever și permisiv ; intruziv sau supraimplicat ; de susținere a autonomiei ; coercitiv ; de control psihologic ; de garantare a autonomiei psihologice ; de control comportamental ; de permitere/constrângere/promovare a autonomiei ; precum și cel de solicitare a unui comportament matur (vezi Baumrind, 1991a, 1991b ; Best, Hauser și Allen, 1997 ; Connell și Wellborn, 1991 ; Gray și Steinberg, 1999 ; Grotevant și Cooper, 1986 ; Herman *et al.*, 1997 ; Patrick *et al.*, 1993 ; Ryan și Solky, 1996). Acești termeni descriptivi accentuează comportamente parentale specifice, cum ar fi ordinele (Eccles *et al.*, 1997), tacticile de manipulare (de exemplu, controlul psihologic ; Barber, 1996 ; Barber și Olsen, 1997) și angajarea copilului în procesul de luare a deciziilor (Brown *et al.*, 1993), precum și stilurile parentale globale, în care căldura și implicarea, monitorizarea și comportamentele disciplinare sunt combinate (de exemplu, stilurile parentale autocratice, severe și permisive ; Baumrind, 1991a, 1991b).

Recent, cercetătorii au început să facă lumină asupra influenței conjugate a unor comportamente parentale (de exemplu, cu dimensiuni sau efecte de interacțiune multiple), cum ar fi căldura, conexiunea, implicarea, monitorizarea şi susţinerea autonomiei (de exemplu, implicarea în luarea deciziilor, lipsa controlului psihologic, autonomia emoţională, garantarea autonomiei sau susţinerea acesteia) asupra comportamentelor şi rezultatelor adolescenţilor (Allen *et al.*, 1994a, 1994b; Barber, 1996; Barber şi Olsen, 1997; Brown *et al.*, 1993; Eccles *et al.*, 1997; Gray şi Steinberg, 1999). De exemplu, Gray şi Steinberg (1999) au studiat efectele independente şi combinate a trei aspecte ale stilurilor parentale asupra adaptării în cadrul unui studiu intersectorial realizat pe un eşantion de 8.700 de elevi (cu vârste cuprinse între 14 şi 18 ani). Aspectele parentale studiate au fost: acceptare-implicare, stricteţe-supervizare (controlul comportamentului) şi garantarea autonomiei psihologice. Rezultatele adaptative ale adolescenţilor includeau: probleme de comportament (comportamente antisociale, devianţă, consum de droguri, conformitate faţă de congeneri), dezvoltarea psihologică (orientarea către muncă, încrederea în sine, stima de sine), probleme interne (simptome psihologice, simptome somatice) şi rezultatele şcolare (autocompetenţa academică şi media la şcoală). În general, atât efectele individuale, cât şi cele combinate ale aspectelor parantale erau corelate cu rezultatele adolescenţilor. De foarte mare interes sunt aici asocierile bilaterale puternic pozitive ale dimensiunii parentale acceptanţă-implicare şi dimensiunii garantarea autonomiei cu dezvoltarea psihosocială. Deşi se înregistrau câştiguri în dezvoltarea psihosocială pe măsură ce creşteau acceptarea-implicarea parentală şi garantarea autonomiei de la un nivel scăzut la un nivel înalt, câştigurile erau şi mai mari pe măsură ce acceptarea-implicarea parentală creştea de la un nivel scăzut la un nivel moderat, iar garantarea autonomiei de la un nivel moderat la un nivel înalt. Controlul comportamentului era mai slab corelat cu dezvoltarea psihosocială, dar exista şi o asociere între controlul comportamentului şi dezvoltarea psihosocială. Mai exact, un nivel moderat al controlului comportamentului era asociat cu o funcţionare psihosocială relativ mai pozitivă a adolescentului. Pe ansamblu, cercetarea ce a studiat efectele combinate ale celor trei dimensiuni parentale asupra dezvoltării psihosociale a arătat că garantarea autonomiei asigură nivele înalte ale dezvoltării psihosociale dacă nivelele acceptanţei-implicării şi controlului comportamentului sunt de asemenea înalte.

În afară de părinţi, profesorii şi congenerii pot influenţa funcţionarea adolescenţilor printr-un comportament care fie garantează autonomia, fie este coercitiv (Allen *et al.*, 1997; Barber şi Olsen, 1997; Eccles *et al.*, 1997; Larson, 2000; Skinner şi Edge, 2000). Totuşi, puţine cercetări s-au concentrat asupra efectelor directe ale acestor caracteristici extrafamiliale asupra încrederii în sine, autonomiei emoţionale, autonomiei comportamentale şi iniţiativei sau motivaţiei intrinseci. În schimb, cel mai mare accent s-a pus pe comportamentele asociate cu autonomia sau cu luarea de decizii, cum ar fi media şcolară, problemele de comportament, autopercepţia şi depresia. Într-un studiu intersectorial efectuat pe un eşantion de 1.387 de elevi de clasa a VII-a, Eccles şi colaboratorii săi (1997) au operaţionalizat susţinerea autonomiei provenite din partea profesorilor, a fraţilor/surorilor, a părinţilor şi congenerilor. De exemplu, susţinerea autonomiei provenite din partea profesorilor a fost operaţionalizată prin faptul că studenţii îi considerau pe aceştia ca fiind dornici să le asculte sugestiile, îi încurajau să facă alegeri şi îi implicau în luarea de decizii. Eccles *et al.* au relevat că legăturile (calde şi implicate), reglarea comportamentului şi autonomia susţinerii provenite din partea părinţilor în cadrul relaţiilor de familie, în contextul şcolii şi în grupurile de congeneri aveau contribuţii pozitive semnificative asupra anumitor aspecte ale dezvoltării la adolescenţi. De exemplu, nivelele înalte de reglare a comportamentului de către părinţi, congeneri şi şcoală erau asociate cu nivele relativ scăzute de probleme de comportament la adolescenţi. Într-un studiu similar, realizat pe un eşantion de 925 de elevi din clasele a V-a şi a VIII-a, Barber şi Olsen (1997) au constatat că nivelele de conexiune, reglare şi control psihologic sau de susţinere a autonomiei din partea familiei şi congenerilor erau corelate cel mai puternic cu nivelele de depresie şi comportamentele antisociale ; conexiunile mai scăzute, reglarea mai mică şi controlul psihologic mai înalt erau asociate cu nivele mari ale depresiei şi comportamentului antisocial. Conexiunea, reglarea şi susţinerea autonomiei provenite din partea profesorilor erau cei mai puternici factori predictivi ai rezultatelor şcolare. Mai mult, anumite aspecte ale relaţiilor cu congenerii erau semnificativ mai predictive în ceea ce priveşte funcţionarea tinerilor din familiile în care relaţiile erau negative şi mai puţin corelate cu funcţionarea adolescenţilor din cadrul familiilor în care relaţiile erau pozitive.

Comunităţile şi organizaţiile sunt contexte suplimentare ce pot stimula sau submina dezvoltarea unei autonomii comportamentale, emoţionale şi cognitive, responsabile social. Larson (2000), alături de Allen şi colaboratorii săi (Allen *et al.*, 1994c, 1997) au discutat despre modul în care organizaţiile dedicate tinerilor şi programele de intervenţie şi prevenţie pot creşte autonomia şi funcţionarea adaptată social prin dezvoltarea iniţiativei adolescenţilor într-un context de susţinere din partea congenerilor şi a adulţilor. Sugestiile lor includ încurajarea angajării în mediu, în proiectele personale şi în stabilirea de obiective. Strategiile includ încurajarea participării în diverse activităţi pe bază de voluntariat sau în activităţi structurate, separate de şcoală, cum ar fi hobby-urile, activităţile artistice sau sportive, precum şi accesul la o diversitate mai mare de adulţi-model ce sunt încântaţi de interesele şi carierele lor. Totuşi, puţine organizaţii şi programe şi-au stabilit până acum în mod explicit dezvoltarea autonomiei şi a iniţiativei. Dintre cele care au făcut acest lucru, puţine şi-au evaluat eficienţa eforturilor. Mai mult, puţinele studii de evaluare existente furnizează în cel mai bun caz dovezi slabe ale eficienţei, deoarece participarea la programele de dezvoltare a tinerilor implica o distribuţie aleatorie a sarcinilor, precum şi adolescenţi de vârste diferite (Larson, 2000). Cercetătorii care au evaluat programul Teen Outreach, destinat reducerii numărului de sarcini în rândul adolescentelor şi reducerii ratei de abandon şcolar prin creşterea participării la activităţi voluntare şi discuţii legate de opţiunile de viaţă au demonstrat că programele destinate tinerilor dau rezultate maxime atunci când adolescenţii îşi pot selecta sarcinile pe care le pot face, când adulţii îi asistă în efectuarea unor alegeri care îi vor ajuta să se simtă competenţi şi legaţi de cei din jur şi atunci când este creat un mediu în cadrul căruia tinerii se simt în siguranţă, putând discuta despre credinţele lor, fiind ascultaţi şi respectaţi (Allen *et al.*, 1994c, 1997). Larson (2000) sintetizează trei aspecte ale organizaţiilor destinate tinerilor care au impactul cel mai mare în stimularea acţiunii şi iniţiativei la tineri. Acestea includ :

1. Programele administrative, care se bazează pe tinerii din cadrul organizaţiei, astfel încât motivaţia, direcţia şi obiectivele vin din partea acestora.
2. Adulţii furnizează o structură sub forma unor reguli şi constrângeri specifice, în paralel cu accentuarea importanţei tinerilor din organizaţie pentru funcţionarea acesteia.
3. Structurarea organizaţiilor în jurul unei perioade de activitate ce este urmată de încheierea unui proiect sau de atingerea unui obiectiv.

Studiile suplimentare au arătat că funcţionarea autonomă a adolescenţilor se poate schimba în funcţie de context. Harter şi colaboratorii săi (Harter, 1999 ; Harter, Waters şi Whitesell, 1997 ; Harter *et al.*, 1998) au relevat că „nivelul vocii" adolescenţilor (exprimarea a ceea ce gândesc, exprimarea opiniilor) variază în funcţie de susţinerea oferită în cadrul unui context (de exemplu, susţinerea venită din partea profesorilor, a părinţilor, a colegilor sau colegelor de clasă). Mai mult, nivelul vocii este în mod sistematic mai înalt în anumite contexte decât în altele. De exemplu, nivelul vocii este cel mai înalt în relaţiile cu prietenii apropiaţi şi cel mai scăzut în relaţiile cu colegii de clasă de sex opus, în relaţiile cu părinţii şi cu profesorii (Harter *et al.*, 1997, 1998).

Transformările din relaţiile familiale şi conflictul. Alţi cercetători au investigat transformările din cadrul familiei pe măsură ce adolescenţii devin mai capabili de mai multă autoreglare şi îşi doresc mai multă autonomie. O perspectivă asupra acestui proces vine din partea lui Maccoby (1984). Ea a observat că autonomia pare să urmeze o secvenţă de dezvoltare în trei etape, începând cu reglarea parentală a copiilor, trecând gradual la o coreglare între părinţi şi copii şi ajungând în final la autoreglare. Copilăria mijlocie şi preadolescenţa au fost descrise ca fiind perioadele în timpul cărora procesele de coreglare au o importanţă specială pentru o eventuală dobândire a unei autonomii responsabile.

Într-un model similar, dar mai elaborat, Collins (1990, 1995) a sugerat că autonomia este rezultatul unor transformări succesive ale interacţiunilor diadice ca răspuns la înşelarea aşteptărilor. El a argumentat că schimbările comportamentale, cognitive şi fizice ale adolescenţilor şi schimbările mai lente, dar notabile de la mijlocul vieţii părinţilor se manifestă prin înşelarea frecventă a aşteptărilor pe care fiecare membru al diadei le are faţă de celălalt. Înşelarea repetată a acestor aşteptări stimulează fiecare membru al perechii să-şi modifice aşteptările, ajungând în final la un nivel mai potrivit al interacţiunilor dintre părinţi şi copiii lor mai maturi. Prin urmare, înşelarea aşteptărilor şi provocările familiale sau conflictul ce poate rezulta sunt cel mai probabil adaptative şi pot stimula modificări importante în relaţiile familiale şi în dezvoltarea individului (Collins *et al.*, 1997a ; Holmbeck şi Hill, 1991 ; Steinberg, 1990). Într-un studiu longitudinal pe termen scurt, Holmbeck şi O'Donnell (1991) au relevat că adolescenţii (cu vârste cuprinse între 10 şi 18 ani) şi mamele lor care aveau credinţe diferite în ceea ce priveşte cine ia deciziile şi garantarea autonomiei comportamentale la momentul unu au raportat o creştere a numărului de conflicte şi o scădere a nivelului de implicare în relaţie în trecerea de la momentul unu la momentul doi. Rezultatele sugerează că interacţiunile familiale sunt perturbate atunci când diadele mamă-adolescent au percepţii şi aşteptări diferite în ceea ce priveşte autonomia adolescentului. Totuşi, perturbările sunt cel mai probabil limitate în timp şi duc la o ajustare a aşteptărilor, la adaptarea la modificările de dezvoltare ale membrilor familiei şi la o scădere a stărilor de conflict. Collins şi Luebker (1994) au relevat că aşteptările părinţilor şi ale adolescenţilor converg gradual între începutul şi sfârşitul adolescenţei, oferind fundament unei premise-cheie a modelului lui Collins (1995). Suplimentar, constrângerile emoţionale sunt cele mai proeminente în preadolescenţă (Steinberg, 1981, 1990 ; Laursen, Coy şi Collins, 1998), dar experienţele emoţionale ale adolescenţilor în cadrul interacţiunilor cu familia devin din ce în ce mai bune începând cu primii ani de liceu şi până la sfârşitul acestuia (Larson *et al.*, 1996).

Cultura, genul şi dezvoltarea autonomiei

Am descris până aici cum susţinerea asigurată în diverse contexte este importantă pentru dezvoltarea autonomiei în cadrul acelor contexte specifice. În această secţiune, vom examina două surse suplimentare de variaţie în dezvoltarea autonomiei : cultura şi, în cadrul culturilor, genul.

Variaţiile culturale ale autonomiei şi dezvoltării autonomiei

Autonomia, individualitatea şi libertatea personală sunt valori culturale puternice în Statele Unite şi în majoritatea societăţilor occidentale industrializate. Conform acestei tradiţii, în general, părinţii îşi încurajează copiii să ia decizii, se aşteaptă ca adolescenţii să înceapă să demonstreze autonomie şi să-şi asume responsabilităţi suplimentare, iar adolescenţii vor avea dorinţe sporite în ceea ce priveşte drepturile şi responsabilităţile individuale, cei mai mari sfârşind prin a pleca de acasă şi a încerca să-şi croiască propriul drum în viaţă. Totuşi, aceste aşteptări şi dorinţe variază la nivel de cultură, în Statele Unite şi în alte ţări. De exemplu, în Statele Unite, unele culturi valorizează mai mult susţinerea colectivă şi supunerea faţă de grup, prin urmare valorizează mai puţin autonomia individuală decât euro-americanii (Cooper, 1994 ; Feldman şi Rosenthal, 1990, 1991). Diferenţele dintre valori şi norme pot afecta dezvoltarea autonomiei în adolescenţă şi apar ca diferenţe culturale în patternurile de interacţiune dintre adolescenţi şi alte persoane (în special părinţii). Totuşi, deşi aceste generalizări îşi păstrează valabilitatea în descrierea grupurilor de indivizi clasificaţi în categorii culturale predefinite, cum ar fi „euro-americanii" sau „americanii chinezi", există şi diferenţe semnificative între indivizii din cadrul aceluiaşi grup.

Până în prezent, înţelegerea noastră în ceea ce priveşte interfaţa culturală şi autonomia adolescenţilor a fost limitată la documentarea şi explicarea diferenţelor dintre culturi. Fuligni (1998) a comparat adolescenţii mexicani, chinezi, filipinezi şi europeni din Statele Unite în ceea ce priveşte acceptarea neînţelegerilor cu părinţii, respectarea autorităţii parentale, expectanţele legate de autonomia comportamentală (de exemplu, să nu le mai spună părinţilor unde se duc, să înceapă să aibă întâlniri), conflictul şi coeziunea. Spre deosebire de adolescenţii europeni, cei americani de origine mexicană şi filipineză au arătat mai mult respect faţă de autoritatea parentală, iar cei de origine chineză se aşteptau să beneficieze de o anumită autonomie comportamentală mai târziu în viaţă. Totuşi, Fuligni (1998) a descoperit că diferenţele în ceea ce priveşte aşteptările în timp legate de dobândirea autonomiei comportamentale ţineau de faptul că părinţii şi/sau adolescenţii erau născuţi în altă ţară ; el nu a găsit diferenţe în cadrul grupurilor rasiale/etnice în ceea ce priveşte conflictul sau coeziunea cu părinţii.

Folosind acelaşi sistem de măsurare al autonomiei comportamentale, Feldman şi Rosenthal (1990) au descoperit de asemenea că adolescenţii americano-chinezi şi australiano-chinezi se aşteptau să beneficieze de un nivel mai înalt de autonomie mai târziu decât corespondenţii lor euro-americani şi australieni anglo-celtici. Acest rezultat era valabil atât pentru prima, cât şi pentru a doua generaţie de adolescenţi chinezi. Totuşi,

BCU IAȘI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

cei australiano-chinezi erau într-o anumită măsură mai asemănători cu australienii anglo-celtici decât erau adolescenţii americano-chinezi faţă de corespondenţii lor americani. Acest pattern intercultural exista datorită unui ansamblu de oportunităţi de menţinere a normelor şi valorilor culturale în Statele Unite şi a unei concentraţii mai mari a populaţiei chineze în regiunea în care a fost realizat studiul (San Francisco). Rezultatele sugerează că diferenţele rasiale şi etnice în lupta pentru autonomie şi garantarea autonomiei din partea părinţilor se pot diminua sau dispărea pe măsură ce imigranţii de adaptează la noua cultură. Dacă aculturaţia are loc gradual sau într-un ritm mai rapid depinde de diferenţele iniţiale dintre culturi şi de posibilitatea de menţinere a susţinerii pentru valorile şi normele culturale tradiţionale în noua ţară.

În afara atitudinilor privind durata dezvoltării autonomiei, variaţiile culturale apar, de asemenea, în valorile şi concepţia despre sine ca fiind independent şi autonom. În aceste studii, autopercepţia este frecvent diferenţiată ca individualizare, independenţă, autonomie sau acţională *versus* colectivistă ori relaţională (Feldman şi Rosenthal, 1991 ; Kashima *et al.*, 1995 ; Markus şi Kityama, 1991). Într-un studiu recent realizat pe un eşantion de adulţi (Kashima *et al.*, 1995), concepţiile despre sine au fost plasate pe trei dimensiuni – independent (sinele asertiv şi acţional), relaţional („sinele ca fiinţă relaţională", p. 928) şi colectivist (sinele ca membru al unui grup, nevoile grupului având prioritate faţă de cele individuale). Adulţii din Coreea, Japonia, Australia, Statele Unite şi Hawaii erau diferiţi în ceea ce priveşte concepţiile despre sine pe dimensiunile relaţională şi colectivistă, dar cele mai mari diferenţe apăreau pe dimensiunea independenţă. Coreenii, japonezii şi hawaienii se considerau mai puţin acţionali şi hotărâţi decât cei din Statele Unite şi Australia. Feldman şi Rosenthal (1991) au conceptualizat valorile individualism-colectivism ca o dimensiune singulară şi au raportat că adolescenţii australieni şi americani manifestau valori mai individualiste decât adolescenţii din Hong Kong. Totuşi, în toate cele trei culturi, nivelele mai înalte de valori individualiste erau asociate cu aşteptări de dobândire a autonomiei comportamentale într-un timp mai scurt.

Studiile asupra autonomiei – aşa cum se manifestă în diverse culturi – sunt la început. Totuşi, generalizarea făcută frecvent că autonomia este relevantă pentru dezvoltare în culturile neindustrializate este înşelătoare. Putem spune mai degrabă că aspecte particulare ale autonomiei şi procesul de dezvoltare al autonomiei, care este cel mai adaptativ, pot varia în egală măsură între şi în cadrul culturilor. Prin urmare, variaţiile culturale au legătură mai degrabă cu „când" şi „cum" este demonstrată autonomia decât dacă autonomia este sau nu relevantă pentru acţiunile şi emoţiile umane.

Genul şi autonomia

În general, fetele se aşteaptă să beneficieze mai târziu de autonomie *comportamentală* decât băieţii, indiferent de rasă/etnie (Fuligni, 1998). Totuşi, diferenţele de gen în ceea ce priveşte aşteptările de dobândire a autonomiei comportamentale par să fie mai puţin pronunţate în zilele noastre decât în trecut, iar diferenţele de gen s-ar putea să fie mai mari în anumite culturi decât în altele (Feldman şi Rosenthal, 1990). Ştim mai puţin de ce apar diferenţele de gen sau dacă ele apar şi în alte dimensiuni ale autonomiei (cum ar fi autonomia cognitivă sau emoţională).

Diferenţele de gen în autonomia comportamentală pot fi legate de distincţiile dintre acţiune şi comuniune. Acţiunea poate fi definită drept comportament asertiv şi independent, ce reflectă orientarea individului către sine. Comuniunea a fost definită ca preocupare interpersonală, grijă şi cooperare şi reflectă o orientare către ceilalţi (Helgeson, 1994; Saragovi *et al.*, 1997). Atât acţiunea, cât şi comuniunea se corelează cu aspecte ale autonomiei comportamentale, cognitive şi emoţionale. În acelaşi timp, se consideră că acţiunea este mai caracteristică bărbaţilor americani decât femeilor americane, în timp ce comuniunea este considerată mai tipică femeilor decât bărbaţilor. Rezultatele cercetărilor arată că, în cazul femeilor, este mai probabil să se identifice caracteristici de personalitate legate de comuniune şi relaţionarea cu ceilalţi, în timp ce în cazul bărbaţilor este mai probabil să se identifice caracteristici de personalitate legate de acţiune şi asertivitate (Helgeson, 1994). Prin urmare, nu este surprinzător faptul că acţiunea şi comuniunea sunt în mod obişnuit operaţionalizate ca trăsături masculine, respectiv feminine în testele utilizate frecvent, cum ar fi Inventarul rolurilor în funcţie de gen al lui Bem (Bem, 1974) şi Chestionarul atributelor personale (Spencer, Helmreich şi Stapp, 1974).

Unii observatori consideră că diferenţele de gen în ceea ce priveşte aşteptările de dobândire a autonomiei reflectă parţial aceste diferenţe în ceea ce priveşte acţiunea şi comuniunea. Gilligan şi colaboratorii săi (Brown şi Gilligan, 1992; Gilligan, 1982; Gilligan, Lyons şi Hanmer, 1989) şi alţii (vezi Chodorow, 1989; Miller, 1986; Pipher, 1995) au criticat teoriile care analizează autonomia şi independenţa fără a recunoaşte rolul important pe care relaţiile şi conexiunile le au în dezvoltarea femeilor. Gilligan (1982) şi Pipher (1995) leagă mai departe diferenţele de gen şi autonomia de ceea ce ei numesc „pierderea vocii", pe care tinerele femei o experimentează atunci când intră în adolescenţă. Pierderea vocii a fost definită ca suprimarea opiniilor, emoţiilor, gândurilor sau comportamentelor autentice. Aceste concepte se suprapun într-o anumită măsură cu conceptualizarea autonomiei comportamentale, emoţionale şi cognitive. Totuşi, rezultatele studiilor pun la îndoială faptul că fetele şi băieţii manifestă aceste fenomene diferit în adolescenţă. Harter şi colaboratorii săi (Harter, 1999) au demonstrat că recunoaşterea comportamentului neautentic creşte în adolescenţă în cazul ambelor genuri. Mediile nivelelor vocii fetelor şi băieţilor erau similare în cadrul grupurilor de elevi de gimnaziu şi liceu (Harter *et al.*, 1997, 1998). Mult mai importante pentru studiul autonomiei sunt rezultatele lui Harter şi ale colaboratorilor săi (Harter, 1999) conform cărora adolescenţii se simt mai mult sau mai puţin autentici în funcţie de partenerii sociali cu care interacţionează, cum ar fi taţii, mamele, prietenii apropiaţi, profesorii şi partenerii romantici şi că aceste variaţii erau mai pronunţate în unele subgrupuri decât în altele. De exemplu, un grup de fete (un număr mic în cadrul grupului general de persoane de sex feminin) caracterizate de o orientare de gen feminin cu puţine caracteristici masculine aveau nivele mai mici ale vocii decât băieţii în cadrul interacţiunii cu profesorii, cu colegii de clasă de sex masculin şi cu colegii de clasă de sex feminin (de exemplu, în contextele publice). Prin contrast, nivelul vocii nu era diferit între băieţi şi fete în contexte mai private, când se interacţiona cu părinţii şi cu prietenii. Aparent, fetele care au cote mai înalte la conexiune şi grijă şi mai mici la independenţă şi individualism (o orientare de gen feminin) vor manifesta, cel mai probabil, un nivel mai scăzut al vocii în domeniile publice.

Atât în cazul băieţilor, cât şi în cel al fetelor, extremele, orientarea fie către acţiune, fie către comuniune, pot fi dăunătoare adaptării sănătoase. Bakan (1966) a sugerat că

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

nivelele înalte ale acţiunii şi ale comuniunii sunt asociate cu o mai bună stare fizică şi psihologică, dar dacă acţiunea nu este temperată de comuniune, cu alte cuvinte acţiunea netemperată, poate fi dăunător din punct de vedere psihologic, fizic şi social. Helgeson (1994) a sintetizat mai multe dovezi ce vin în sprijinul efectelor negative ale acţiunii necontrolate şi ale comuniunii necontrolate. Atât acţiunea necontrolată, cât şi comuniunea necontrolată sunt diferite, din punct de vedere cantitativ şi calitativ, de acţiune şi comuniune. De exemplu, aşa cum arată Helgeson (1994) şi Saragovi şi colaboratorii săi (1997), o persoană care prezintă indicatori de acţiune necontrolată, cum ar fi faptul că este arogantă, e calitativ diferită de cineva care are un nivel înalt de acţiune sub forma asertivităţii şi încrederii în sine. Un individ cu cote înalte la comuniunea necontrolată este inferior altei persoane prin faptul că tolerează insulte, acceptă abuzul verbal şi îşi cere scuze în mod repetat. Această persoană este diferită din punct de vedere calitativ de cineva care are o înaltă sensibilitate interpersonală.

Helgeson (1994) a descoperit că acţiunea necontrolată şi comuniunea necontrolată există la adulţi şi că este corelată cu funcţionări diferite din punct de vedere fizic şi al sănătăţii mentale a bărbaţilor şi femeilor. Acţiunea a fost corelată cu o mai bună stare de bine psihologic, iar comuniunea a fost asociată cu relaţii sociale pozitive şi cu susţinerea socială. Totuşi, acţiunea a fost corelată cu comportamentul de tip A, cu o proastă îngrijire a propriei sănătăţi şi cu probleme de comportament, în timp ce comuniunea a fost asociată cu un nivel mai înalt de distres psihologic. Acţiunea necontrolată a fost corelată cu un nivel mai înalt de ostilitate, iar comuniunea necontrolată a fost legată de distresul psihologic. Trebuie notat faptul că anumiţi cercetători (Saragovi *et al.*, 1997) s-au întrebat dacă diferenţele calitative sunt întotdeauna posibil de distins din simpla combinaţie a unor nivele cantitative ale acţiunii şi comuniunii.

Deşi informaţiile privind acţiunea şi comuniunea în rândul adulţilor oferă o perspectivă asupra posibilelor căi de dezvoltare a autonomiei de-a lungul vieţii în rândul bărbaţilor şi femeilor, totuşi informaţiile sunt limitate în ceea ce priveşte similarităţile şi diferenţele de gen în dezvoltarea autonomiei în adolescenţă. Totuşi, rezultatul unui studiu prospectiv recent (Kremen şi Block, 1998) a început să sugereze că comportamentele parentale pot avea diverse efecte asupra dezvoltării la adolescent a autonomiei comportamentale şi autoreglării la femei comparativ cu bărbaţii. În acest studiu, nivelul mai înalt de comportament parental autocratic manifestat în perioada preşcolară (3-5 ani), inclusiv interacţiunile mai ostile şi mai puţine comportamente de susţinere a autonomiei erau asociate cu patternuri ale controlului de sine în adolescenţa prelungită şi la începutul maturităţii (18-23 de ani) ce difereau în funcţie de gen. Cu alte cuvinte, comportamentele parentale autocratice în perioada preşcolară a copiilor erau asociate cu supracontrolul comportamentului în rândul adolescentelor şi controlul scăzut al comportamentului în cazul adolescenţilor. Comportamentele parentale autocratice erau aşadar asociate cu dezvoltarea unui comportament mai rigid, serviabil şi supus în rândul femeilor şi cu un comportament agresiv, impulsiv, dominant şi agitat la bărbaţi. Mai mult, tinerele cu părinţi autocratici tindeau să se concentreze relativ mai mult asupra celorlalţi, în timp ce tinerii aveau tendinţa să profite de cei din jur. Prin contrast, atunci când părinţii erau mai săritori, le susţineau şi încurajau alegerile şi independenţa în perioada preşcolară, tinerele erau aveau un comportament mai puţin rigid în adolescenţa prelungită, iar tinerii erau relativ mai rigizi. Acest studiu oferă dovezi că anumite comportamente parentale (de exemplu, cele autocratice) formează femeile şi bărbaţii în mod diferit, dar acelaşi stil parental (de exemplu, o combinaţie de comportamente de susţinere şi stimulatoare ale autonomiei) este asociat cu o dezvoltare mai adaptativă atât în cazul bărbaţilor, cât şi al femeilor.

Este nevoie de mult mai multe informaţii în ceea ce priveşte comportamentele parentale, relaţionarea cu congenerii şi contextele comunitare cu efectele cele mai benefice asupra dezvoltării unei funcţionări autonome adaptative în rândul femeilor prin comparaţie cu bărbaţii. Mai mult, nici un studiu longitudinal nu oferă o bază pentru schimbările intraindividuale ale autonomiei sau ale nivelului vocii la bărbaţi prin comparaţie cu femeile. Totuşi, dovezile conform cărora orientarea către acţiune şi comuniune sunt corelate cu genul şi că acelaşi comportament parental poate duce la diferenţe de gen în autonomia comportamentală, cognitivă şi emoţională implică faptul că întrebarea cum anume are loc dezvoltarea autonomiei la bărbaţi şi femei este una importantă.

Concluzii

Autonomia în adolescenţă şi de-a lungul întregii vieţi este un construct multidimensional care a fost conceptualizat în diverse moduri de-a lungul ultimelor decenii. De asemenea, teoriile diferă, ele propunând fie că autonomia în adolescenţă se formează în moduri predictive pentru toţi adolescenţii, fie sugerând că dezvoltarea unei autonomii comportamentale, cognitive şi emoţionale social-adaptative este rezultatul unui organism uman ce interacţionează cu toate nivelele mediului din microsistem (de exemplu, cu familia şi cu prietenii) şi din macrosistem (de exemplu, politicile sociale ; vezi Bronfenbrenner, 1977). Cele mai recente perspective teoretice tind să propună cea de-a doua variantă şi leagă dezvoltarea autonomiei de dezvoltarea sinelui şi de schimbarea concepţiilor privind relaţiile cu ceilalţi. Rezultatele studiilor arată relevanţa tuturor acestor observaţii privind dezvoltarea autonomiei la adolescenţi şi provoacă cercetătorii ca în primul rând să ofere o conceptualizare clară a autonomiei şi în al doilea rând să investigheze mai profund legăturile dintre comportamentul autonom social-adaptativ, sine şi relaţii şi alte contexte de dezvoltare.

În cercetările viitoare asupra autonomiei, anumite teme necesită o atenţie deosebită. Una se referă la impactul relaţiei cu persoanele semnificative. În ce fel relaţiile importante sprijină sau subminează eforturile individului de a deveni autonom ? O altă temă semnificativă este dacă relaţiile şi alte aspecte ale mediului acţionează diferit asupra femeilor şi bărbaţilor, precum şi asupra adolescenţilor din culturi cu nivele diferite de susţinere pentru cooperare şi competiţie în atingerea obiectivelor educaţionale, pentru rolurile deţinute la locurile de muncă, în sport şi în alte arii. De asemenea, trebuie să înţelegem mai bine condiţiile în care comportamentele autonome contribuie la adaptarea şi la o dezvoltare sănătoasă a individului, precum şi condiţiile în care o persoană îşi dezvoltă capacitatea de a face alegeri şi de a manifesta comportamente adaptative din punct de vedere social şi circumstanţele în care cineva poate fi prea încrezător în sine sau prea dependent de alţii. Conceptualizările privind constructul multidimensional al autonomiei în adolescenţă au avansat, dar evaluările valide şi de încredere ale unor dimensiuni necesită analiza noastră atentă înainte ca majoritatea acestor întrebări să-şi găsească răspunsul.

Lucrări-cheie

Baltes, M.M., Silverberg, S.B. (1994), „The dynamics between dependency and autonomy: Illustrations across the life span", în D.L. Featherman, R.M. Lerner, M. Perlmutter (eds.), *Life-Span Development and Behavior* (vol. 12, pp. 41-90), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Acesta este unul dintre puţinele capitole ce examinează autonomia şi dependenţa de-a lungul vieţii. Se sugerează că presiunile şi oportunităţile atât pentru autonomie, cât şi pentru dependenţă sunt dinamice, influenţate de factori fizici, socioculturali şi psihologici şi sunt legate de sarcinile de dezvoltare din diverse etape ale vieţii.

Blos, P. (1979), *The Adolescent Passage: Developmental Issues*, International Universities Press, New York.

O lucrare clasică în domeniu ce descrie provocările dezvoltării autonomiei în adolescenţă, precum şi alte probleme legate de dezvoltarea în adolescenţă.

Grusec, J.E., Kuczynski, L. (eds.) (1997), *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory*, Wiley, New York.

Capitole din această lucrare, mai ales cele scrise de Collins şi colaboratorii săi, precum şi cele ale lui Grolnik şi colaboratorilor săi, descriu dezvoltarea autonomiei şi a autodeterminării în copilărie şi adolescenţă. Accentul se pune pe comportamentele părinţilor care socializează şi permit acţiuni de autoreglare, susţin autonomia şi autodeterminarea. Mai mult, se sugerează că interiorizarea valorilor de către copii mediază asocierile făcute între comportamentele părinţilor, între interacţiunile părinţi-copii şi abilităţile adolescenţilor de a selecta şi duce la bun sfârşit propriile acţiuni responsabile social.

Connell, J.P., Wellborn, J.G. (1991), „Competence, autonomy and relatedness: A motivational analysis of self-system proceses", în M.R. Gunnar, L.A. Sroufe (eds.), *The Minnesota Symposia on Child Development*, vol. 23: *Self-Processes and Development* (pp. 43-77), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Bazându-se pe o perspectivă motivaţională, acest capitol descrie un model teoretic al studiului eului şi dezvoltării. Accentul se pune pe trei nevoi individuale fundamentale (de exemplu, competenţa, autonomia şi relaţionarea) ce motivează comportamentul de-a lungul întregii vieţi, dar şi pe caracteristicile contextului social (de exemplu, structură/haos, susţinerea autonomiei/coerciţie şi implicare/neglijare), ce pot să satisfacă sau nu aceste nevoi. În combinaţie, nevoile individuale şi caracteristicile mediului social pot stimula sau submina implicarea sub forma schimbărilor în comportament, emoţii şi orientare.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum, New York.

Lucrarea descrie în detaliu o teorie a motivaţiei legată de dezvoltare, sugerând că motivaţia intrinsecă se bazează pe nevoile înnăscute de competenţe şi autodeterminare. Se argumentează că autodeterminarea şi competenţa impulsionează o diversitate de comportamente şi procese psihologice pentru care principalele recompense sunt experienţele privitoare la eficienţă şi autonomie.

Gray, M.R., Steinberg, L. (1999), „Unpacking authorative parenting: Reassessing a multi-dimentional construct", *Journal of Marriage and the Family*, 61, pp. 574-587.

Unul dintre studiile recente ce a analizat multiplele dimensiuni care, în combinaţie, formează un stil parental. În acest studiu extensiv ce a cuprins aproximativ 9.000 de tineri au fost evaluate trei stiluri parentale, incluzând acceptanţa-implicarea, stricteţea-supravegherea şi garantarea autonomiei psihologice. Au fost examinate asocierile dintre dimensiunile parentale şi problemele adolescenţilor şi competenţa/dezvoltarea psihosocială.

Hill, J.P., Holmbeck, G.N. (1986), „Attachment and autonomy during adolescence", *Annals of Child Development*, 3, pp. 145-189.

Deşi nu au trecut încă 20 de ani de la realizarea lui, acesta este un rezumat clasic şi frecvent citat asupra centralităţii ataşamentului şi autonomiei adolescenţilor ce trăiesc în culturile occidentale industrializate. Subiectele abordate includ aspecte de natură socioistorică, definiţii şi perspective teoretice contemporane, precum şi o analiză a câtorva studii empirice.

Silverberg, S.B., Gondoli, D.M. (1996), „Autonomy in adolescence: A contextualized perspective", în G.R. Adams, R. Montemayor, T.P. Gullota (eds.), *Psyhosocial Development during Adolescence: Progress in Developmental Contextualism* (pp. 12-61), Sage, Thousand Oaks, CA.

Silverberg şi Gondoli oferă o extindere a articolului lui Hill şi Holmbeck. Ei încep prin a se ocupa de problemele de definire şi de teoriile majore, includ rezumate ale unor studii empirice plus dezbaterea autonomie *versus* detaşare (vezi Steinberg şi Silberberg, 1986; Ryan şi Lynch, 1989), studii ce au folosit Scala autonomiei emoţionale (Steinberg şi Silverberg, 1986), descriu studii asupra autonomiei în context, inclusiv influenţa comportamentelor parentale şi stilurile de dezvoltare a autonomiei în adolescenţă şi propun noi direcţii de cercetare.

Steinberg, L. (1990), „Autonomy, conflict and harmony in the family relationhsip", în S.S. Feldman, G.R. Elliott (eds.), *At the Therehold: The Developing Adolescent* (pp. 255-276), Harvard University Press, Cambrige, MA.

Un capitol care se concentrează pe relaţiile de familie şi dezvoltarea autonomiei, acordând o atenţie deosebită preadolescenţei. Subiectele abordate includ teorii psihanalitice, neoanalitice şi alte teorii mai recente asupra dezvoltării autonomiei în adolescenţă, se analizează dacă detaşarea de familie este dezirabilă, se discută despre funcţia conflictelor dintre părinţi şi copiii lor adolescenţi, precum şi despre impactul stilului parental autoritar asupra autonomiei emoţionale şi comportamentale a adolescentului.

Bibliografie

Adams, G.R., Montemayor, G.R., Gullotta, T.P. (eds.) (1996), *Psychosocial Development during Adolescence: Progress in Developmental Contextualism*, Sage, Thousand Oaks, Cambridge, MA.

Allen, J.P., Hauser, S.T., Bell, K.L., O'Connor, T.G. (1994a), „Longitudinal assessment of autonomy and relatedness in adolescent-family interactions as predictors of adolescent ego development and self-esteem", *Child Development*, 65, pp. 179-194.

Allen, J.P., Hauser, S.T., Eickholt, C., Bell, K.L., O'Connor, T.G. (1994b), „Autonomy and relatedness in family interactions as predictors of expressions of negative adolescent affect", *Journal of Research on Adolescence*, 4, pp. 535-552.

Allen, J.P., Kuperminc, G.P., Philliber, S., Herre, K. (1994c), „Programmatic prevention of adolescent problem behaviors: The role of autonomy, relatedness, and volunteer service in the Teen Outreach Program", *American Journal of Community Psychology*, 22, pp. 617-638.

Allen, J.P., Land, D. (1999), „Attachment in adolescence", în J. Cassidy, P.R. Shavere (eds.), *Handbook of Attachment: Theory, Research, and Clinical Applications* (pp. 319-335), Guilford, New York.

Allen, J.P., Philliber, S., Herring, S., Kuperminc, G.P. (1997), „Preventing teen pregnancy and academic failure: Experimental evaluation of a developmentally based approach, *Child Development*, 64, pp. 729-742.

Bakan, D. (1966), *The Duality of Human Existence*, Rand McNally, Chicago.

Baltes, M.M., Silverberg, S.B. (1994), „The dynamics between dependency and autonomy: Illustrations across the life span", în D.L. Featherman, R.M. Lerner, M. Perlmutter (eds.), *Life-Span Development and Behavior* (vol. 12, pp. 41-90), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Baltes, P.B., Reese, H.W., Nesselroade, J.R. (1988), *Life-Span Developmental Psychology: Introduction to Research Methods*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Bandura, A. (1989), „Human agency in social cognitive theory", *American Psychologist*, 44, pp. 1175-1184.

Bandura, A. (1997), *Self-Efficacy: The Exercise of Control*, W.H. Freeman, New York.

Barber, B.K. (1996), „Parental psychological control: Revisiting a neglected construct", *Child Development*, 67, pp. 3296-3319.

Barber, B.K., Olsen, J.A. (1997), „Socialization in context: Connection, regulation, and autonomy in the family, school, and neighborhood, and with peers", *Journal of Adolescent Research*, 12, pp. 287-315.

Baumeister, R.F. (1996), „Self-regulation failure: An overview", *Psychological Inquiry*, 7, pp. 1-15.

Baumeister, R.F. (1998), „The self", în D.T. Gilbert, S.T. Fiske, G. Lindzey (eds.), *Handbook of Social Psychology* (ed. a IV-a), McGraw-Hill, New York.

Baumeister, R.F., Heatherton, T.F., Tice, D.M. (1994), *Losing Control: How and Why People Fail at Self-Regulation*, Academic, San Diego, CA.

Baumeister, R.F., Leith, K.P., Muraven, M., Bratslavsky, E. (1998), „Self-regulation as a key to success in life", în D. Pushkar, W.M. Bukowski, A.E. Schwartzman, D.M. Stack, D.R. White (eds.), *Improving Competence across the Lifespan: Building Interventions Based on Theory and Research*, Plenum, New York.

Baumrind, D. (1991a), „Parenting styles and adolescent development", în J. Brooks-Gunn, R. Lerner, A.C. Peterson (eds.), *The Encyclopedia of Adolescence* (pp. 746-758), Garland, New York.

Baumrind, D. (1991b), „The influence of parenting style on adolescent competence and substance use", *Journal of Early Adolescence*, 11, pp. 56-95.

Bem, S.L. (1974), „The measurement of psychological androgyny", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 42, pp. 155-162.

Berndt, T.J. (1979), „Developmental changes in conformity to peers and parents", *Developmental Psychology*, 15, pp. 608-616.

Best, K.M., Hauser, S.T., Allen, J.P. (1997), „Predicting young adult competencies: Adolescent era parent and individual influences", *Journal of Adolescent Research*, 12, pp. 90-112.

Blos, P., *The Adolescent Passage: Developmental Issues*, International Universities Press, New York.

Bronfenbrenner, U. (1977), „Toward an experimental ecology of human development", *American Psychologist*, 32, pp. 513-531.

Brown, B.B., Clasen, D.R., Eicher, S.A. (1986), „Perceptions of peer pressure, peer conformity dispositions, and self-reported behavior among adolescents", *Developmental Psychology*, 22, pp. 521-530.

Brown, B.B., Mounts, N., Lamborn, S.D., Steinberg, L. (1993), „Parenting practices and peer group affiliation in adolescence", *Child Development*, 64, pp. 467-482.

Brown, L., Gilligan, C. (1992), *Meeting at the Crossroads: Women's Psychology and Girls' Development*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Chen, Z., Dornbusch, S.M. (1998), „Relating aspects of adolescent emotional autonomy to academic achievement and deviant behavior", *Journal of Adolescent Research*, 13, pp. 293-319.

Chodorow, N. (1989), *Feminism and Psychoanalytic Theory*, Yale University Press, New Haven, CT.

Collins, W.A. (1990), „Parent-child relationships in the transition to adolescence: Continuity and change in interaction, affect, and cognition", în R. Montemayor, G.R. Adams, T.P. Gullotta (eds.), *Advançes in Adolescent Development*, vol. 2: *From Childhood to Adolescent: A Transitional Period?* (pp. 85-106), Sage, Thousand Oaks, CA.

Collins, W.A. (1995), „Relationships and development: Family adaptation to individual change", in S. Shulman (ed.), *Close Relationships and Socioemotional Development*, vol. 7: *Human Development* (pp. 128-154), Ablex, Norwood, NJ.

Collins, W.A., Gleason, T., Sesma, Jr. A. (1997b), „Internalization, autonomy, and relationships: Development during adolescence", în J.E. Grusec, L. Kuczynski (eds.), *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory* (pp. 78-99), Wiley, New York.

Collins, W.A., Hyson, D.M., Zimmer-Gembeck, M.J., Siebenbruner, J., Foo, G. (iulie 2000), „Middle-childhood correlates of adolescent autonomy: Longitudinal perspectives", lucrare prezentată la bienala International Society for the Study of Behavioral Development, Beijing, China.

Collins, W.A., Laursen, B., Mortensen, N., Luebker, C., Ferreira, M. (1997a), „Conflict processes and transitions in parent and peer relationships: Implications for autonomy and regulation", *Journal of Adolescent Research*, 12, pp. 178-198.

Collins, W.A., Luebker, C. (1994), „Parent and adolescent expectancies: Individual and relational significance", în J.G. Smetana (ed.), *Beliefs about Parenting: Origins and Developmental Implications*, vol. 66: *New Directions for Child Development* (pp. 65-80), Jossey-Bass, San Francisco.

Collins, W.A., Repinski, D.J. (1994), „Relationships during adolescence: Continuity and change in interpersonal perspective", în R. Montemayor, G.R. Adams, T.P. Gullotta (eds.), *Personal Relationships during Adolescence* (pp. 7-36), Sage, Thousand Oaks, CA.

Connell, J.P. (1990), „Context, self, and action: A motivational analysis of self-system processes across the life span", în D. Cicchetti, M. Beeghly (eds.), *The Self in Transition: Infancy to Childhood* (pp. 97-610), University of Chicago Press, Chicago.

Connell, J.P., Wellborn, J.G. (1991), „Competence, autonomy, and relatedness: A motivational analysis of self-system processes", în M.R. Gunnar, L.A. Sroufe (eds.), *The Minnesota Symposia on Child Development*, vol. 23: *Self-Processes and Development* (pp. 43-77), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Cooper, C.R. (1994), „Cultural perspectives on continuity and change in adolescents' relationships", în R. Montemayor, G.R. Adams, T.P. Gullotta (eds.), *Personal Relationships during Adolescence* (pp. 78-100), Sage, Thousand Oaks, CA.

Crittenden, P.M. (1990), „Toward a concept of autonomy in adolescents with disability", *Children's Health Care*, 19, pp. 162-168.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (1985), *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*, Plenum, New York.

Deci, E.L., Ryan, R.M. (2000), „The „what" and „why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior", *Psychological Inquiry*, 11, pp. 227-268.

Douvan, E., Adelson, J. (1966), *The Adolescent Experience*, Wiley, New York.

Eccles, J.S., Early, D., Fraiser, K., Belansky, E., McCarthy, K. (1997), „The relation of connection, regulation, and support for autonomy to adolescents' functioning", *Journal of Adolescent Research*, 12, pp. 263-286.

Erikson, E.E. (1969), *Identity: Youth and Crisis*, Norton, New York.

Feldman, S., Quatman, T. (1988), „Factors influencing age expectations for adolescent autonomy: A study of early adolescents and parents", *Journal of Early Adolescence*, 8, pp. 325-343.

Feldman, S., Rosenthal, D. (1991), „Age expectations of behavioral autonomy in Hong Kong, Australian, and American youth: The influences of family variables and adolescents' values", *International Journal of Psychology*, 26, pp. 1-23.

Feldman, S.S., Rosenthal, D.A. (1990), „The acculturation of autonomy expectations in Chinese high schoolers residing in two Western nations", *International Journal of Psychology*, 25, pp. 259-281.

Freud, A. (1958), „Adolescence", *Psychoanalytic Study of the Child*, 13, pp. 255-278.

Fuhrman, T., Holmbeck, G.N. (1995), „A contextual-moderator analysis of emotional autonomy and adjustment in adolescence", *Child Development*, 66, pp. 793-811.

Fuligni, A.J. (1998), „Authority, autonomy, and parent-adolescent conflict and cohesion: A study of adolescents from Mexican, Chinese, Filipino, and European backgrounds", *Developmental Psychology*, 34, pp. 782-797.

Fuligni, A.J., Eccles, J.S. (1993), „Perceived parent-child relationships and early adolescents' orientation toward peers", *Developmental Psychology*, 29, pp. 622-632.

Gilligan, C. (1982), *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Gilligan, C., Lyons, N., Hanmer, T.J. (1989), *Making Connections*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Gray, M.R., Steinberg, L. (1999), „Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct", *Journal of Marriage and Family*, 61, pp. 574-587.

Greenberger, E. (1984), „Defining psychosocial maturity in adolescence", *Advances in Child Behavioral Analysis & Therapy*, 3, pp. 1-37.

Greenberger, E., Josselson, R., Knerr, C., Knerr, B. (1975), „The measurement and structure of psychosocial maturity", *Journal of Youth and Adolescence*, 4, pp. 127-143.

Greenberger, E., Sorenson, A. (1974), „Toward a concept of psychosocial maturity", *Journal of Youth and Adolescence*, 3, pp. 329-358.

Grolnick, W.S., Deci, E.L., Ryan, R.M. (1997), „Internalization within the family: The self-determination theory perspective", în J.R. Grusec, L. Kuczynski (eds.), *Parenting and Children's Internalization of Values: A Handbook of Contemporary Theory* (pp. 135-161), Wiley, New York.

Grotevant, H.D., Cooper, C.R. (1986), „Individuation in family relationships: A perspective on individual differences in the development of identity and role-taking skill in adolescence", *Human Development*, 29, pp. 82-100.

Harter, S. (1999), *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*, Guilford, New York.

Harter, S., Waters, P., Whitesell, N.R. (1997), „False self-behavior and lack of voice among adolescent males and females", *Educational Psychologist*, 32, pp. 153-173.

Harter S., Waters, P.L., Whitesell, N.R., Kastelic, D. (1998), „Level of voice among female and male high school students: Relational context, support, and gender orientation", *Developmental Psychology*, 34, pp. 892-901.

Helgeson, V.S. (1994), „Relation of agency and communion to well-being: Evidence and potential explanations", *Psychological Bulletin*, 116, pp. 412-428.

Herman, M.R., Dornbusch, S.M., Herron, M.C., Herting, J.R. (1997), „The influence of family regulation, connection, and psychological autonomy on six measures of adolescent functioning", *Journal of Adolescent Research*, 12, pp. 34-67.

Higgins, E.T. (1991), „Development of self-regulatory and self-evaluative processes: Costs, benefits, and tradeoffs", în M.R. Gunnar, L.A. Sroufe (eds.), *Self-Processes and Development: The Minnesota Symposia on Child Development*, (vol. 23, pp. 125-166), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Hill, J.P., Holmbeck, G.N. (1986), „Attachment and autonomy during adolescence", *Annals of Child Development*, 3, pp. 145-189.

Holmbeck, G.N., Hill, J.P. (1991), „Conflictive engagement, positive affect, and menarche in families with seventh-grade girls", *Child Development*, 62, pp. 1030-1048.

Holmbeck, G.N., O'Donnell, K. (1991), „Discrepancies between perceptions of decision making and behavioral autonomy", in R.L. Paikoff (ed.), *Shared Views in the Family during Adolescence*, vol. 51: *New Directions in Child Development* (pp. 51-69), Jossey-Bass, San Francisco.

Kashima, Y., Yamaguchi, S., Kim, U., Choi, S., Gelfand, M.J., Yuki, M. (1991), „Culture, gender, and self: A perspective from individualism-collectivism research", *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 925-937.

Kobak, R., Cole, H. (1994), „Attachement and meta-monitoring: Implications for adolescent autonomy and psychopathology", în D. Cicchetti, S.L. Toth (eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology*, vol. 5: *Disorder and Dysfunctions of the Self* (pp. 267-297), University of Rochester Press, Rochester, NY.

Kremen, A.M., Block, J. (1998), „The roots of ego-control in young adulthood: Links with parenting in early childhood", *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, pp. 1062-1075.

Lamborn, S.D., Steinberg, L. (1993), „Emotional autonomy redux: Revisiting Ryang and Lynch", *Child Development*, 64, pp. 483-499.

Larson, R.W. (2000), „Toward a psychology of positive youth development", *American Psychologist*, 55, pp. 170-183.

Larson, R.W., Richards, M.H., Moneta, G., Holmbeck, G., Duckett, E. (1996), „Changes in adolescents' daily interactions with their families from age 10 to 18: Disengagement and transformation", *Developmental Psychology*, 32, pp. 744-754.

Laursen, B., Coy, K.C., Collins, W.A. (1998), „Reconsidering changes in parent-child conflict across adolescence: A meta-analysis", *Child Development*, 69, pp. 817-832.

Maccoby, E.E., „Socialization and developmental change", *Child Development*, 55, pp. 317-328.

Markus, H.R., Kityama, S. (1991), „Culture and the self: Implications for cognition, emotion, and motivation", *Psychological Review*, 98, pp. 224-253.

Mead, G.H. (1934), *Mind, Self, and Society*, University of Chicago Press, Chicago.

Miller, J.B. (1986), *Toward a New Psychology of Women*, Beacon Press, Boston.

Patrick, B.C., Skinner, E.A., Connell, J.P. (1993), „What motivates children's behavior and emotion? Joint effects of perceived control and autonomy in the academic domain", *Journal of Personality and Social Psychology*, 65, pp. 781-791.

Pipher, M.B. (1995), *Reviving Ophelia: Saving the Selves of Adolescent Girls*, Ballantine Books, New York.

Reese, H.W., Overton, W.F. (1970), „Models of development and theories of development", în L.R. Goulet, P.B. Baltes (eds.), *Life-Span Developmental Psychology: Research and Theory*, Academic, New York.

Ryan, R.M., Connell, J.P. (1989), „Perceived locus of casuality and internalization: Examining reasons for acting in two domains", *Journal of Personality and Social Psychology*, 57, pp. 749-761.

Ryan, R.M., Deci, E.L., Grolnick, W.S. (1995), „Autonomy, relatedness, and the self: Their relation to development and psychopathology", în D. Cicchetti, D.J. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology* (pp. 618-655), vol. 1: *Theory and Methods*, Wiley, New York.

Ryan, R.M., Kuhl, J., Deci, E.L. (1997), „Nature and autonomy: An organizational view of social and neurobiological aspects of self regulation in behavior and development", *Development and Psychopathology*, 9, pp. 701-728.

Ryan, R.M., Lynch, J.H. (1989), „Emotional Autonomy versus detachement: Revisiting the vicissitudes of adolescence and young adulthood", *Child Development*, 60, pp. 340-356.

Ryan, R.M., Solky, J.A. (1996), „What is supportive about social support? On the psychological needs for autonomy and relatedness", în G.R. Pierce, B.R. Sarason, I.G. Sarason (eds.), *Handbook of Social Support and the Family* (pp. 249-267), Plenum, New York.

Saragovi, C., Koestner, R., Dio, L.D., Aubé, J. (1997), „Agency, communion, and well-being: Extending Hengelson's (1994) model", *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 593-609.

Schmitz, M.F., Baer, J.C. (2001), „The Vicissitudes of measurement: A confirmatory factor analysis of the Emotional Autonomy Scale", *Child Development*, 72, pp. 207-219.

Sessa, F.M., Steinberg, L. (1991), „Family structure and the development of autonomy during adolescence", *Journal of Early Adolescence*, 11, pp. 38-55.

Silverberg, S.B., Gondoli, D.M. (1996), „Autonomy in adolescence: A contextualized perspective", în G.R. Adams, R. Montemayor, T.P. Gullotta (eds.), *Psychosocial Development during*

Adolescence: Progress in Developmental Contextualism (pp. 12-61), Sage, Thousand Oaks, CA.

Skinner, E.A. (1996), „A guide to constructs of control", *Journal of Personality and Social Psychology*, 71, pp. 549-570.

Skinner, E.A., Edge, K. (2000), „Self-determination, coping, and development", manuscris nepublicat, Portland State University.

Skinner, E.A., Wellborn, J.G. (1994), „Coping during childhood and adolescence: A motivational perspective", în D.L. Featherman, R.M. Lerner, M. Perlmutter (eds.), *Life-Span Development and Behavior* (vol. 12, pp. 91-133), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Spence, J.T., Helmreich, R., Stapp, J. (1975), „The Personal Attributes Questionnaire: A measure of sex role stereotypes and masculinity-feminity", *JSAS Catalog of Selected Documents in Psychology*, 4, pp. 43-44.

Steinberg, L. (1981), „Transformations in family relations at puberty", *Developmental Psychology*, 17, pp. 833-840.

Steinberg, L. (1990), „Autonomy, conflict, and harmony in the family relationship", în S.S. Feldman, G.R. Elliott (eds.), *At the Threshold: The Developing Adolescent* (pp. 255-276), Harvard University Press, Cambridge, MA.

Steinberg, L. (2000), „Discussant's remarks", în J. Smetana, *Autonomy during Adolescence: Developmental Processes in Diverse Context*, material prezentat la bienala conferinței Society for Research on Adolescence, Chicago, IL.

Steinberg, L., Silverberg, S. (1986), „The vicissitudes of autonomy in early adolescence", *Child Development*, 57, pp. 841-851.

Turner, R.A., Irwin, C.E., Tschann, J.M., Millstein, S.G. (1993), „Autonomy, relatedness, and the initiation of health risk behaviors in early adolescence", *Health Psychology*, 12, pp. 200-208.

Youniss, J., Smollar, J. (1985), *Adolescent Relations with Mothers, Fathers, and Friends*, University of Chicago Press, Chicago.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 10

Dezvoltarea identității în adolescență

Jane Kroger[1]

Introducere

Billy, adolescentul din romanul lui Cormac McCarthy, *The Crossing* (1994), se oprește din căutarea drumului care îl va duce la caii furați și care, în mod simbolic, îi arată propria cale spre viața de adult. El ascultă ceea ce-i spune o bătrână cântăreață de operă despre drumul ce trebuie să-l parcurgă singur. Chiar și pentru doi frați este greu să pornească într-o astfel de călătorie, fiindcă fiecare va înțelege drumul în felul lui. Iar unii nici măcar n-ar vrea să știe ce îi așteaptă pe acest drum. Călătoria îl va duce pe fiecare undeva, indiferent dacă va coincide sau nu cu ceea ce s-a intenționat.

Drumul ce se așterne în fața lui Billy aduce cu el multe rituri ale trecerii, atât înspăimântătoare și dureroase, cât și frumoase, iar ele simbolizează călătoria pe care fiecare tânăr trebuie să o întreprindă în necunoscutul vieții de adult. Billy are un țel (acela de a-și recupera caii furați și de a răzbuna moartea părinților lui) și se bazează pe propriile capacități mentale și fizice pentru a supraviețui în încercarea de a-și atinge țelul, precum și pe tovărășia fratelui său mai mic și a unei fete. Viziunea unui viitor dorit, adică recuperarea cailor, este cea care îl ajută pe Billy să pornească la drum. Și tocmai *acest* viitor dorit îl face să aleagă dintre mai multe drumuri pe acela pe care va porni. Reacțiile congenerilor, uneori înțelepte, alteori nu, îi oferă lui Billy percepția propriilor limite, precum și cine și ce anume va deveni.

O astfel de combinație unică a intereselor individuale ale lui Billy, a nevoilor, dorințelor, strategiilor de apărare (elemente psihologice) și trăsăturilor fizice precum genul său, puterile și limitările (elemente biologice), asociate cu reacțiile sociale (elemente

---

[1] Corespondența în legătură cu articolul de față poate fi trimisă lui Jane Kroger, Departamentul de Psihologie, Universitatea Tromsø, N-9037 Tromsø, Norvegia. Aș dori să-mi exprim profunda recunoștință dr. Stephen J. Haslett, director al Statistics Research and Consulting Centre, Massey University, Palmerston North, Noua Zeelandă, și dr. Monica Martinussen, de la Departamentul de Psihologie al Universității Tromsø din Norvegia, pentru comentariile lor folositoare în legătură cu chestiunile metodologice discutate în capitolul de față.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

sociale), formează pentru Billy ceea ce Erik Erikson (1968) a numit simţul „identităţii ego-ului". Mai jos sunt scoase în evidenţă conceptele-cheie folosite de Erikson pentru a defini identitatea şi pentru a explica procesul de dezvoltare, iar eforturile empirice de a rafina şi mai mult ideile lui Erikson vor oferi un cadru pentru capitolul de faţă. Încercările lui Erikson de a defini şi înţelege identitatea ego-ului caută în cele din urmă să explice cum tineri ca Billy ajung să găsească o direcţie în căutarea unui drum în viaţa de adult.

Ce este identitatea ?

Erikson a adoptat o abordare psihosocială faţă de înţelegerea identităţii, descriind jocul combinat dintre biologia individuală şi psihologie, pe de o parte, şi recunoaşterea şi reacţiile sociale într-un context istoric, pe de altă parte. El a acordat o importanţă egală acestor elemente, accentuând şi relevanţa contextului istoric pentru definirea lor. Totuşi, teoreticienii de mai târziu au considerat că astfel de elemente au importanţe diferite, atât în ceea ce priveşte definirea identităţii, cât şi cercetarea parametrilor ei. Modelele istorice, structurate etapizat, socioculturale şi narative au oferit alternative pentru o definiţie psihosocială a identităţii. Cu alte cuvinte, astfel de abordări pun accentul pe rolul dominant al perioadei istorice în privinţa întrebărilor legate de identitate, pe modalităţile diferite de dezvoltare prin care individul generează un sens şi o identitate, pe forţele sociale şi culturale care creează şi dau formă identităţii şi pe nararea propriei poveşti de viaţă, care reprezintă naşterea şi consolidarea identităţii. Toate aceste abordări îşi au propriile puncte tari şi slabe, iar o analiză mai aprofundată poate fi găsită în lucrarea lui Kroger (2000).

Teoria identităţii a lui Erikson : concepte-cheie

Erikson a detaliat multe concepte importante în ceea ce priveşte descrierea naturii identităţii ego-ului şi a cursului ei de dezvoltare în adolescenţă. Câteva contribuţii importante ale lui Erikson includ conceptul de *identitate a ego-ului*, sarcina adolescenţei de tip *identitate* versus *neclaritatea rolului*, *procesul de formare a identităţii*, *criza de identitate* şi fenomenul de *moratoriu psihosocial*.

Prin *identitatea ego-ului*, Erikson (1968) se referă atât la percepţia conştientă a unicităţii individului, cât şi la efortul inconştient de a obţine o continuitate a experienţei ; o identitate optimă este percepută ca un sentiment psihosocial de bine. „Cele mai clare fenomene care o însoţesc [identitatea ego-ului] sunt sentimentul de confort în propria piele, de «a şti încotro ne îndreptăm» şi de siguranţă a recunoaşterii anticipate din partea celor care contează pentru noi." (Erikson, 1968, p. 165)

Identitatea versus *neclaritatea rolului* marchează cea de-a cincea secvenţă de sarcini de dezvoltare dintre cele opt descrise de Erikson, secvenţă care primează în adolescenţă. Adolescenţii vor căuta să descopere o cale de mijloc între cei doi poli. În cel mai bun caz, trec printr-un *proces de formare a identităţii*. Acesta presupune abilitatea ego-ului de a sintetiza şi integra identificări importante mai timpurii într-o formă nouă, pur personală. De asemenea, Erikson pune accentul pe importantul rol jucat de comunitate, atât în recunoaşterea adolescentului, cât şi în recunoaşterea ei de către adolescentul în curs de maturizare. Erikson a privit *moratoriul psihosocial* ca pe un proces de dezvoltare important, în care tinerii experimentează liber diferite roluri de adult pentru a-l găsi pe acela care pare să li se potrivească (Erikson, 1968, p. 156). Probabil unul dintre cele mai folosite şi evocate concepte ale lui Erikson a fost cel de *criză de identitate*. Prin criză, el nu s-a referit la o catastrofă iminentă, ci mai degrabă la un punct critic din viaţa unui individ, punct în care dezvoltarea nu poate avea loc decât progresiv, adoptând un nou curs direcţional.

Operaţionalizări empirice ale identităţii

De când Erikson a prezentat conceptele de mai sus, au existat multe tentative de a le operaţionaliza şi examina empiric pe fiecare dintre ele. Încercările de a studia a cincea sarcină psihosocială a lui Erikson, respectiv identitatea *versus* neclaritatea rolului au luat forme variate. Prin anumite cercetări s-a analizat locul pe care „identitatea *versus* neclaritatea rolului" îl ocupă în planul de opt etape ale vieţii (de exemplu, Constantinople, 1967, 1969; Rosenthal, Gurney şi Moore, 1981). A doua linie de cercetare s-a axat exclusiv pe a cincea etapă psihosocială a lui Erikson şi a conceptualizat-o în termeni bipolari – drept ceva „avut" de cineva într-o măsură mai mare sau mai mică (de exemplu, Simmons, 1970). A treia abordare, cât se poate de generală, a încercat să analizeze una sau mai multe dimensiuni ale identităţii ego-ului scoase în evidenţă de Erikson (de exemplu, Blasi şi Milton, 1991).

În cadrul celei de-a treia tradiţii, o abordare foarte populară a apărut în urma încercării de a înţelege relaţia dintre explorare şi variabilele angajamentelor faţă de formarea identităţii ego-ului. Modelul statusului identităţii creat de Marcia (1966, 1967) identifică patru stiluri diferite (sau statusuri) prin care adolescenţii abordează roluri şi valori definitorii în ceea ce priveşte identitatea. Celor patru stiluri le-au fost asociate diferite trăsături de personalitate, experienţe subiective şi stiluri de interacţiune interpersonală. Dată fiind popularitatea acestui model, el va fi descris mai jos, iar descoperirile şi întrebările empirice ce rezultă din folosirea lui vor constitui tema capitolului.

Erikson indicase faptul că problemele legate de deciziile vocaţionale, de adoptarea diferitelor valori ideologice şi a sentimentului unei forme de identitate sexuală stau la baza identităţii ego-ului. Astfel, Marcia şi alţii au examinat felul în care un individ îşi selectează direcţiile personale legate de astfel de probleme prin procese de explorare şi angajament. Marcia a afirmat că, dacă s-ar forma o identitate, individul ar trebui să aibă angajamente în anumite domenii, detaliate de Erikson. Cu toate acestea, după primele 20 de interviuri, Marcia a descoperit că angajamentele au survenit diferit, iar neasumarea lor lua şi ea diferite forme. Astfel, statusurile de identitate au apărut chiar din datele obţinute la interviuri (Marcia, comunicare personală, 2000).

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Statusurile identităţii au fost iniţial conceptualizate de Marcia ca trăsături topografice ale unor structuri de fond ale identităţii. Cu cât există mai multe zone sau domenii în care s-a dezvoltat identitatea, cu atât probabilitatea ca o anumită structură a identităţii să fie prezentă este mai mare. Indivizii care şi-au *dezvoltat identitatea* au pornit în explorarea unor direcţii în viaţă înainte să-şi asume angajamente, în vreme ce indivizii cu identitate forclusă şi-au asumat angajamente înainte să facă anumite explorări semnificative. Multe dintre valorile şi rolurile adoptate de indivizii cu o identitate forclusă se bazează pe valorile parentale, cu care adolescenţii se identifică în foarte mare măsură. Cei cu un status de identitate în *moratoriu* sunt implicaţi în procesul de căutare a rolurilor şi valorilor de adult, dar nu şi-au asumat angajamente ferme, în vreme ce aceia cu un status *difuz* nu par interesaţi să-şi găsească roluri şi valori de adult expresive în plan personal. Astfel de tineri nu-şi asumă, probabil, angajamente din mai multe motive, pornind de la o abordare superficială a vieţii până la psihopatologii grave.

Primul interviu care a vizat statusul identităţii a durat aproximativ 30-45 de minute şi a acoperit teme vocaţionale, religioase şi legate de valori politice (ideologii), iar mai apoi valori ale exprimării sexuale şi ale rolului de gen (Marcia *et al.*, 1993). Fiecărui domeniu al identităţii i s-a atribuit o sarcină care ţinea de statusul identităţii şi s-au acordat calificative generale de identitate în funcţie de consideraţiile clinice ale evaluatorului. Verificările independente de acurateţe au relevat procente de concordanţă de 75-80% între doi evaluatori independenţi. De la primele operaţiuni de identificare şi validare a statusurilor de identitate, au mai fost create şi alte măsurători.

Printre cele mai cunoscute instrumente de acest gen se numără măsurarea obiectivă extinsă a statusului identităţii ego-ului, The Extended Objective Measure of Ego Identity Status-II (EOM-EIS-II ; Adams, Bennion şi Huh, 1989 ; Adams, 1999), care a fost revăzută de câteva ori. Sistemul cuprinde 64 de itemi care evaluează gradul de realizare a identităţii, moratoriul, prescrierea şi difuzia în cazul unui individ aflat în oricare dintre cele opt etape definitorii pentru identitate. Valorile ocupaţionale, politice, religioase şi filosofice cuprind un domeniu general ideologic, iar valorile prieteniei, relaţiilor de dragoste, rolului de gen şi cele recreaţionale cuprind un domeniu general interpersonal. Itemii utilizează un format la scară de tip Likert pentru a evalua prezenţa sau absenţa explorării şi a asumării de angajamente de către un individ în raport cu fiecare afirmaţie.

Deşi interviul de determinare a statusului identităţii (Marcia *et al.*, 1993) şi EOM-EIS-II (Adams, Bennion şi Huh, 1989 ; Adams, 1999) au rămas cele mai cunoscute metode de evaluare a statusului identităţii ego-ului, au apărut şi alte variante. Scala Groningen de dezvoltare a identităţii (Bosma, 1985, 1992) combină interviul şi diferite tipuri de chestionare pentru a evalua statusul identităţii în ceea ce priveşte şcoala, ocupaţia, activităţile din timpul liber, părinţii, filosofia de viaţă, prietenia şi caracteristicile personale. Inventarul Dellas şi Jernigan al statusului identităţii (1990) evaluează statusul identităţii (dezvoltarea identităţii, moratoriul, prescrierea) ; difuz-noroc, acolo unde nu există angajamente, dar individul depinde de noroc sau soartă, şi difuz-difuz (căutări superficiale şi lipsa angajamentelor) în domeniile ocupaţional, religios şi politic. Mallory (1989) a dezvoltat un profil de personalitate de tip „Q-sort" pentru fiecare dintre cele patru statusuri ale identităţii ego-ului, bazându-se pe California Q-set al lui Block (1961/1978).

Alte sisteme de măsurare au examinat componentele de explorare şi angajament într-o manieră oarecum diferită faţă de statusurile de identitate ale lui Marcia. Balistreri, Busch-Rossnagel şi Geisinger (1995) au dezvoltat un inventar al procesului de formare a identităţii ego-ului care se axează mai mult pe procesele de asumare a angajamentelor şi de explorare într-o serie de domenii definitorii pentru identitate. Acest instrument asigură măsurători permanente ale explorării şi angajamentelor fiecărui individ, deşi este posibil să extragem din el şi un status al identităţii. Meeus *et al.* (1999) s-au concentrat asupra variabilelor explorare şi angajamente pentru a studia tranziţiile şi evoluţiile identităţii în timp.

Criticile aduse abordării legate de statusul identităţii

Încă din 1988 au apărut o serie de comentarii critice faţă de abordarea statusului identităţii (Blasi şi Glodis, 1995 ; Côté şi Levine, 1998 ; van Hoof, 1999). Printre altele, acestea au analizat dacă abordarea statusului identităţii a lui Marcia cuprinde concepţia teoretică a lui Erikson în legătură cu identitatea. Blasi şi Glodis (1995, p. 410) au criticat constructul identitate-status deoarece nu a reuşit să includă şi dimensiunile fenomenologice ale identităţii : „[Măsurătorile care evaluează statusul identităţii ego-ului] neglijează experienţa naturii şi unităţii oamenilor, care, în descrierile lui Erikson, precum şi în accepţiunea generală, constituie dimensiunea subiectivă a fenomenului". Dintr-o perspectivă oarecum diferită, Côté şi Levine (1988) scot în evidenţă o lacună teoretică între definiţiile identităţii formulate de Marcia şi teoria lui Erikson. Côté şi Levine observă că, în vreme ce paradigma identitate-statut s-a concentrat pe cel puţin un element esenţial din scrierile lui Erikson în legătură cu identitatea (asumarea angajamentelor în timpul procesului de formare a identităţii), constructul identitate-statut a ignorat în mare parte nu numai rolul contextelor de dezvoltare, ci şi interacţiunea dintre persoană şi mediu. A treia critică vine din partea lui van Hoof (1999), care argumentează că statusurile identităţii definite de Marcia ignoră ceea ce ea consideră a fi esenţa identităţii – continuitatea spaţio-temporală. De asemenea, ea critică şi slaba reprezentare a unor constructe ale teoriei lui Erikson în abordarea statusului identităţii şi pune sub semnul îndoielii tipul de construct care stă cu adevărat la baza statusurilor identităţii ego-ului.

Marcia nu a susţinut niciodată că tentativa lui Erikson de a operalizaţiona identitatea cu ajutorul statusurilor identităţii surprinde toate dimensiunile pe care acesta le-a inclus în conceptul său de identitate a ego-ului. Orice încercare de a operaţionaliza toate dimensiunile identităţii definite de Erikson într-un singur construct ar fi greoaie, dacă nu chiar imposibilă. Totuşi, variabilele explorare şi angajamente folosite de Marcia pentru a defini statusurile identităţii au fost preluate direct din fragmente ale constructului identitar al lui Erikson. În mod similar, rolurile ce definesc identitatea şi valorile care ţin de vocaţie, ideologie şi sexualitate, considerate de Erikson ca fiind esenţiale pentru adolescenţi în procesul de formare a identităţii, sunt aceleaşi ca şi cele care au fost examinate în măsurătorile folosite pe scară largă pentru a evalua statusul identităţii ego-ului. Evident, abordarea lui Marcia în legătură cu statusul identităţii s-a bazat pe ideile-cheie ale lui Erikson în ceea ce priveşte identitatea ego-ului.

Berzonsky şi Adams (1999) au încercat să determine dacă constructul statusului identităţii este sau nu o măsură validă a identităţii eriksoniene. Ei arată că, pentru a fi

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

precisă şi la obiect, definirea operaţională a constructului presupune un schimb, deseori în defavoarea bogăţiei şi amplitudinii teoretice. Măsurătorile multiple sunt necesare şi la stabilirea validităţii constructului. Statusurile identităţii sunt o tentativă operaţională de a defini şi dezvolta unele, dar nu toate, dintre bogatele observaţii ale lui Erikson rezultate în urma analizelor clinice efectuate de acesta şi cuprinse în constructul său în ceea ce priveşte identitatea. Desigur, operaţionalizarea şi cercetarea altor dimensiuni ale constructului identitar al lui Erikson sunt, de asemenea, importante şi necesare. Constructul statusului identităţii a generat aproximativ 500 de studii ale diferitelor variabile ale personalităţii, antecedentelor familiale şi consecinţelor dezvoltării asociate cu statusuri diferite ale identităţii (Waterman, 1999). Totuşi, după cum a arătat van Hoof (1999), câteva studii nu au reuşit să emită ipoteze în legătură cu relaţiile care îşi au originea în teoria lui Erikson. Cercetările ulterioare legate de statusul identităţii ar trebui să ia atent în considerare astfel de critici şi să se orienteze asupra celorlalte dimensiuni ale identităţii pe care le-a descris Erikson.

A doua chestiune examinată recent a fost validarea constructului statusurilor identităţii. Van Hoof (1999) a adoptat o poziţie oarecum conservatoare, aceea că fiecare dintre cele patru statusuri ale identităţii trebuie să răspundă diferit din punct de vedere statistic la variabilele folosite în vederea stabilirii validităţii constructului. Ea arată că, de cele mai multe ori, numai un status sau două diferă semnificativ de celelalte în ceea ce priveşte unităţile de măsură ale constructului folosite pentru validare. În concluzie, ea afirmă că validitatea constructului în cazul celor patru poziţii diferite ale identităţii nu a fost stabilită. Waterman (1999) a analizat chestiunea observând că, în psihologie, nu există nici un sistem tipologic sau de etapizare complex care să poată satisface astfel de criterii stringente pentru validarea constructului. Validarea lui, au afirmat Waterman *et al.*, ar trebui să necesite demonstrarea unui pattern distinct de reacţii. Astfel, ea nu ar trebui să presupună ca fiecare status al identităţii să relaţioneze mult diferit cu fiecare dintre celelalte statusuri în funcţie de variabilele dependente folosite în vederea stabilirii validării constructului. Mai degrabă, cu cele patru poziţii ale statusului identităţii ar trebui asociat doar un pattern distinct şi teoretizat de reacţie.

Mai mult, nu se poate aştepta ca indivizi aparţinând fiecărui status de identitate să aibă scoruri semnificativ diferite faţă de cei aparţinând celorlalte statusuri în cazul anumitor variabile folosite pentru stabilirea validităţii constructului. (Totuşi, unele date fac diferenţă între cele patru poziţii ale identităţii ; vezi Berzonsky şi Adams, 1999.) Astfel, de exemplu, moratoriile ar trebui, cel puţin în teorie, să aibă scoruri mai mari decât celelalte statusuri ale identităţii în ceea ce priveşte anxietatea ca unitate de măsură, din cauza nesiguranţei şi indeciziei care pot fi asociate cu procesul de formare a identităţii. Cu toate acestea, ar putea să nu obţină scoruri *semnificativ* mai mari decât oricare alt status al identităţii şi nu s-ar putea formula expectanţe teoretice pentru interrelaţiile dintre celelalte statusuri ale identităţii. În conformitate cu anumite criterii mai des folosite pentru stabilirea validităţii constructului în psihologie, au rezultat foarte multe argumente pentru patternurile de reacţie previzibile în cazul fiecăruia dintre cele patru statusuri ale identităţii. Totuşi, o direcţie folositoare pentru cercetările ulterioare ar fi o metaanaliză a variabilelor cercetate în mod obişnuit cu statusurile identităţii. O astfel de procedură ar oferi o estimare medie a amplorii efectului şi ar face posibil studiul variaţiilor dintre cercetările legate de amplorile efective ale efectului, permiţându-ne în cele din urmă să determinăm dacă efectul mediu poate fi generalizat (Hunter şi Schmidt, 1990).

Caracteristicile adolescenţilor în diferite grupări ale statusurilor identităţii

S-au efectuat numeroase studii pentru a examina o gamă variată de trăsături, comportamente interpersonale, antecedente familiale şi modele evolutive de mişcare pentru fiecare status al identităţii. În multe contexte occidentale, s-au identificat în ultimii zeci de ani astfel de caracteristici atât în cazul bărbaţilor, cât şi al femeilor. În anii '70, primele etape în cercetarea statusului identităţii s-au concentrat mai ales pe trăsăturile fundamentale de personalitate ale fiecărui status al identităţii, analizate pe subiecţi din Statele Unite şi Canada, studiindu-se patternurile de dezvoltare numai în limita a două puncte de referinţă în adolescenţă. Totuşi, în ultimii 20 de ani, au fost supuse examinării foarte multe trăsături de personalitate în diverse ţări ale lumii. Patternurile de dezvoltare au fost analizate din mai multe puncte de vedere în timp, iar studiul tiparele de schimbare şi stabilitate ale statusului identităţii a fost extins spre perioada de început şi de mijloc a vieţii de adult. Criticile recente ale naturii evolutive a statusurilor identităţii vor fi examinate într-o secţiune ulterioară. Ceea ce urmează prezintă în detaliu variabile ale personalităţii, modele de interacţiune în cadrul familiei şi consecinţe comportamentale asociate cu fiecare status al identităţii.

Identitatea dobândită

Indivizii cu identitate dobândită au prezentat trăsături de personalitate precum nivele ridicate de motivare şi respect de sine (împreună cu indivizii cu identitate în moratoriu ; de exemplu, Orlofsky, 1978), un grad scăzut de nevroză, multă conştiinciozitate şi, respectiv, extravertire (de exemplu, Clancy şi Dollinger, 1993). Pe de altă parte, identitatea dobândită a demonstrat cea mai scăzută utilizare a mecanismelor de apărare (de exemplu, Cramer, 1997), precum şi nivele mici de timiditate (de exemplu, Hamer şi Bruch, 1994) în raport cu indivizii aparţinând celorlalte statusuri ale identităţii. Nu în ultimul rând, cei cu identitate dobândită au prezentat cele mai ridicate nivele ale locusului de control intern (de exemplu, Abraham, 1983).

În ceea ce priveşte procesele cognitive, indivizii cu identitate dobândită au demonstrat capacitatea de a funcţiona adecvat în condiţii de stres (de exemplu, Marcia, 1966) şi de a folosi strategii mai bine planificate, mai raţionale şi mai logice decât cei aparţinând altor statusuri ale identităţii (de exemplu, Blustein şi Phillips, 1990 ; Boyes şi Chandler, 1992). Acest grup a mai demonstrat cele mai ridicate nivele de judecată morală privind atât problemele legate de justiţie, cât şi de îngrijire (de exemplu, Rowe şi Marcia, 1980 ; Skoe şi Marcia, 1991). De asemenea, a demonstrat şi cele mai mari nivele de dezvoltare a ego-ului conform schemei lui Loevinger (1976) (de exemplu, Berzonsky şi Adams, 1999).

În plan interpersonal, persoanele cu identitate dobândită au prezentat cele mai ridicate nivele de apropiere faţă de cei aparţinând celorlalte statusuri (de exemplu, Karceguis şi Adams, 1980 ; Orlofsky, Marcia şi Lesser, 1973). Ele sunt capabile să dezvolte relaţii

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

reciproce atât cu prietenii apropiaţi, cât şi cu un partener de viaţă şi prezintă un interes autentic faţă de ceilalţi. Se arată foarte deschise faţă de alţii (de exemplu, Adams, Abraham şi Markstrom, 1987) şi prezintă cele mai solide patternuri de ataşament faţă de familiile lor (de exemplu, Kroger, 1985). Adolescenţii cu identitate dobândită şi cei cu identitatea în moratoriu sunt cel mai puţin predispuşi spre comportamente de socializare maternale care să tindă spre control şi impunere de reguli şi mai degrabă încurajează comportamentul liber şi independent (de exemplu, Adams şi Jones, 1983). Atât familiile adolescenţilor cu identitate dobândită, cât şi ale celor cu identitate în moratoriu au pus accentul, concomitent, pe individualitate şi pe legăturile strânse cu familia (de exemplu, Campbell, Adams şi Dobson, 1984).

Identitatea în moratoriu

Anxietatea a fost o variabilă-cheie a personalităţii la cei cu statusul identităţii în moratoriu (de exemplu, Marcia, 1967). Ei sunt în căutarea angajamentelor definitorii pentru identitate, ceea ce pare a fi un proces care declanşează foarte multă anxietate. Anxietatea faţă de moarte s-a dovedit a fi mult mai mare în cazul lor decât la celelalte trei statusuri ale identităţii (de exemplu, Sterling şi Van Horn, 1989). Cei cu identitatea în moratoriu folosesc negarea, proiecţia şi identificarea pentru a limita manifestarea anxietăţilor generale (de exemplu, Cramer, 1995). Din cercetările făcute de Berzonsky şi Kuk (2000) reiese că, pe măsură ce elevii s-au angajat în mai multe procese de explorare a sinelui (atât cei cu identitate dobândită, cât şi cei cu identitatea în moratoriu), s-au dovedit a fi mai pregătiţi să ducă la îndeplinire sarcinile centrate pe eu, fără a avea nevoie de ajutorul şi sprijinul emoţional al celor din jur. Indivizii cu identitatea în moratoriu au arătat şi ei o înclinaţie mai mare spre o retragere adaptativă decât cei din celelalte statusuri de identitate (de exemplu, Bilsker şi Marcia, 1991).

În plan cognitiv, elevii cu identitatea în moratoriu s-au mai dovedit a fi sceptici faţă de faptul că vor şti vreodată ceva cu siguranţă (de exemplu, Boyes şi Chandler, 1992). Cei cu identitatea în moratoriu şi cei cu identitatea dobândită sunt mult mai orientaţi în planul experienţei decât cei cu identitate forclusă sau difuză (de exemplu, Stephen, Fraser şi Marcia, 1992). Aceştia, ca şi cei cu identitatea dobândită, au dovedit un stil cognitiv analitic/filosofic (de exemplu, Shain şi Farber, 1989). Într-un studiu despre adolescente, atât cele cu identitatea în moratoriu, cât şi cele cu identitatea dobândită au putut integra şi analiza informaţii dintr-o gamă largă de perspective, într-o manieră diferită faţă de celelalte statusuri (de exemplu, Read, Adams şi Dobson, 1984). Berzonsky (1990) a descoperit că indivizii cu identitatea în moratoriu şi cei cu identitatea dobândită utilizează un stil care vizează informaţia pentru a-şi construi un simţ al identităţii. În general, adolescenţii cu identitatea în moratoriu au demonstrat că au capacitatea de a reflecta asupra diferitelor informaţii într-o manieră analitică.

În plan interpersonal, cei cu identitatea în moratoriu sunt de obicei preintimi în stilul lor de intimitate, adică au predispoziţia de a închega relaţii apropiate de prietenie caracterizate de respectul faţă de integritatea celorlalţi, într-o manieră deschisă şi non-defensivă, dar nu s-au implicat într-o relaţie cu un partener de viaţă. În ceea ce priveşte relaţiile cu familia, adolescenţii cu identitatea în moratoriu par a fi ambivalenţi :

în cazul băieţilor, problemele de independenţă cu părinţii au scos la iveală un anumit grad de explorare a identităţii (de exemplu, Lucas, 1997). Părinţii adolescenţilor cu identitatea în moratoriu au pus accentul pe independenţă în tiparele lor de educare a copiilor (de exemplu, Campbell *et al.*, 1984).

Identitatea forclusă

Indivizii cu identitate forclusă au demonstrat deseori caracteristici de personalitate de tipul nivelelor ridicate de conformism, autoritate şi schimbări ale aspiraţiilor, cuplate cu anxietatea şi folosirea narcisismului defensiv (de exemplu, Cramer, 1995; Marcia, 1966, 1967). Statusul identităţii forcluse a fost asociat cu prejudecăţi rasiste şi homofobe (de exemplu, Fulton, 1997). Indivizii cu identitate forclusă se bazează pe strategii pendinte pentru a lua decizii personale (de exemplu, Blustein şi Phillips, 1990) şi, în general, nu sunt deschişi spre experienţe noi (de exemplu, Clancy şi Dollinger, 1993). Folosesc un locus al controlului extern (de exemplu, Clancy şi Dollinger, 1993) şi sunt orientaţi cu precădere spre viitorul mai îndepărtat, spre deosebire de celelalte statusuri ale identităţii (de exemplu, Rappaport, Enrich şi Wilson, 1985).

În plan cognitiv, adolescenţii cu identitate forclusă sunt cel mai puţin capabili să integreze idei şi să gândească analitic; împreună cu cei cu identitate difuză, sunt predispuşi la erori de judecată din cauza deficitului de atenţie (de exemplu, Read, Adams şi Dobson, 1984). În plus, sunt de părere că poţi fi absolut sigur de ceva, părere pe care o împart cu cei cu identitate difuză (de exemplu, Boyes şi Chandler, 1992). Adolescenţii cu identitate prestabilită folosesc o orientare standard în construirea simţului identităţii – se conformează aşteptărilor unor persoane semnificative din jurul lor şi sunt preocupaţi de conservarea structurii lor existente de identitate (de exemplu, Berzonsky, 1990, 1992). Împreună cu cei care au o identitate difuză pot fi, de asemenea, preconvenţionali sau convenţionali în ceea ce priveşte judecata morală (de exemplu, Rowe şi Marcia, 1980), iar cei cu identitate forclusă sunt mai orientaţi spre nevoile altora numai privitor la capacitatea lor de a le păsa de ceilalţi (de exemplu, Skoe şi Marcia, 1991).

În plan interpersonal, adolescenţii cu identitate forclusă se supun stereotipurilor în ceea ce priveşte stilul lor de intimitate (adică sunt mai preocupaţi de aspectele superficiale ale unei relaţii) (de exemplu, Orlofsky, Marcia şi Lesser, 1973). În plus, cu prietenii cei mai buni au împărtăşit similarităţi clare ale statusului identităţii eului; cel mai des, adolescenţii cu identitate forclusă aveau prieteni cu acelaşi status al identităţii (de exemplu, Akers, Jones şi Coyl, 1998). În termeni de patternuri familiale de interacţiune, adolescenţii cu identitate forclusă şi-au descris familiile ca fiind foarte apropiate şi preocupate de copii; într-un studiu despre adolescente cu identitate forclusă, atunci când mama este prea apropiată, implicată şi ocrotitoare faţă de fiică, aceasta din urmă imită valorile parentale, în loc să exploreze şi alte posibilităţi (de exemplu, Perosa, Perosa şi Tam, 1996). Cu statutul de identitate forclusă au fost asociate şi mai puţine conflicte în familie (de exemplu, Willemsen şi Waterman, 1991). Faţă de celelalte statusuri de identitate, adolescenţii cu identitate forclusă au demonstrat patternuri de anxietate severă când s-au confruntat cu separarea familiei (Kroger, 1985). Cercetările observaţionale au relevat că părinţii care descurajează exprimarea părerilor între membrii familiei au copii cu nivele scăzute de explorare a identităţii (de exemplu, Grotevant şi Cooper, 1985). Tinerii care păstrează o identitate forclusă în adolescenţa prelungită au profiluri mai anxioase sau mai detaşate faţă de alte statusuri de identitate (de exemplu, Kroger, 1995).

Identitatea difuză

Indivizii cu identitate difuză au demonstrat nivele scăzute de autonomie, stimă de sine şi simţ al identităţii (de exemplu, Cramer, 1997 ; Marcia, 1966). Neavând angajamente serioase de definire a identităţii şi nici interesul de a şi le asuma, ei sunt mulţumiţi să se lase „duşi de val" sau oriunde îi poartă împrejurările şi au cel mai scăzut simţ al continuităţii personale integrative de-a lungul timpului (de exemplu, Berzonsky, Rice şi Neimeyer, 1991). De asemenea, sunt predispuşi la probleme de adaptare la un mediu universitar (de exemplu, Berzonsky şi Kuk, 2000) şi la timiditate (de exemplu, Hamer şi Bruch, 1994). Adams *et al.* (1984) au descoperit că indivizii cu personalitate difuză, în comparaţie cu celelalte statusuri de identitate, sunt cei mai vulnerabili la presiunile congenerilor de a se conforma. De asemenea, s-au dovedit a fi cei mai egocentrici atunci când li s-a dat sarcina de a estima cine este cel mai mult în centrul atenţiei celorlalţi (Adams, Abraham şi Markstrom, 1987) ; exprimarea pompoasă şi natura dezagreabilă au fost şi ele asociate cu statusul de identitate difuză (de exemplu, Blustein şi Palladino, 1992 ; Clancy şi Dollinger, 1993). Nu în ultimul rând, cei cu identitate difuză prezintă nivele ridicate de nevroză (la fel ca şi cei cu identitatea în moratoriu) şi cele mai scăzute nivele de conştiinciozitate (de exemplu, Clancy şi Dollinger, 1993). În ansamblu, descoperirile mai sus menţionate sugerează o dezvoltare defectuoasă pentru adolescentul cu identitate difuză.

În plan cognitiv, acest tip de adolescent se bazează fie pe stiluri intuitive sau dependente de luare a deciziilor, fie prezintă o carenţă în privinţa abordării sistematice pentru rezolvarea problemelor (de exemplu, Blustein şi Phillips, 1990). Statusului de identitate difuză i-a fost asociată şi orientarea difuză/de evitare a construirii identităţii (de exemplu, Berzonsky, 1990). Acest stil sociocognitiv este caracterizat prin tărăgănare şi evitare a problemelor, precum şi prin adoptarea locusului de control extern. Indivizii cu identitate difuză au nivele preconvenţionale, convenţionale sau scăzute de judecată morală (de exemplu, Podd, 1972 ; Skoe şi Marcia, 1991). Nivelele conformiste sau preconformiste de dezvoltare a eului caracterizează şi ele statusurile de identitate difuză şi forclusă (Ginsburg şi Orlofsky, 1981). Pe o scară a deznădejdii, cei cu identitate difuză au avut cele mai mari rezultate (Selles, Markstrom-Adams şi Adams, 1994).

În ceea ce priveşte relaţiile interpersonale, indivizii cu identitate difuză s-au dovedit distanţi sau reticenţi faţă de responsabilităţile de îngrijire a cuiva ori au prezentat nivele scăzute de ataşament faţă de părinţi (de exemplu, în cazul băieţilor, Campbell, Adams şi Dobson, 1984 ; în cazul fetelor, Josselson, 1987). Mai mult, patternurile de comunicare s-au dovedit deseori inconsecvente. Amintirile despre familie ale celor cu identitate difuză sunt caracterizate de melancolie şi de dorinţa ca nişte adulţi puternici să aibă grijă de ei şi să le stabilească un set de norme pe care să le respecte (de exemplu, Josselson, 1987). În termeni de relaţii sociale, indivizii cu identitate difuză, spre deosebire de celelalte statusuri de identitate, au tendinţa de a recurge la mită şi înşelăciune pentru a-şi exercita influenţa asupra altora (de exemplu, Read, Adams şi Dobson, 1984). Sunt predispuşi la izolare sau stereotipie în stilul de intimitate cu ceilalţi (de exemplu, Orlofsky, Marcia şi Lesser, 1973). Cu alte cuvinte, fie nu au avut nici o relaţie apropiată, fie tind să aibă relaţii care vizează chestiuni foarte superficiale.

Patternuri şi procese de dezvoltare

Studiile transversale, longitudinale şi retrospective ale dinamicii statusurilor de identitate au relevat creşterea numărului de adolescenţi cu statusuri de identitate mai mature (identitate dobândită şi în moratoriu), precum şi un număr mai mic al celor cu statusuri mai puţin mature (identitate forclusă şi difuză). Acest pattern a rezultat în urma evaluărilor statusului de identitate atât în termeni globali, cât şi în cele mai particulare domenii ale identităţii (de exemplu, Archer, 1982 ; Cramer, 1998 ; Fitch şi Adams, 1983 ; Foster şi LaForce, 1999 ; Josselson, 1987 ; Kroger, 1988, 1995 ; Kroger şi Haslett, 1987, 1991 ; Marcia, 1976 ; Meilman, 1979 ; Waterman, Geary şi Waterman, 1974 ; Waterman şi Goldman, 1976 ; Waterman şi Waterman, 1971). Totuşi, demn de remarcat este că, în toate studiile mai sus menţionate, aproximativ jumătate dintre adolescenţi au păstrat un status al identităţii forcluse sau difuze atât în evaluările globale, cât şi în cele pe domenii, spre finalul liceului. Acest pattern sugerează că pot avea loc multe schimbări de-a lungul stadiul vieţii adulte. Cercetările legate de dezvoltare au beneficiat cel mai mult de pe urma studiilor longitudinale, care au facilitat observarea căilor intraindividuale ale dezvoltării identităţii. Din cauza duratei în general scurte a statusului de identitate în moratoriu, este de asemenea important pentru cercetătorii care efectuează studii longitudinale să strângă date la intervale relativ mici, pentru a asigura o înţelegere mai bună a tuturor paşilor făcuţi în diferitele trasee de dezvoltare în adolescenţă.

Au mai fost explorate şi alte chestiuni privitoare la schimbarea statusului de identitate. Unii cercetători sunt preocupaţi în prezent de probleme legate de procesul de moratoriu şi de examinarea factorilor care au cea mai mare probabilitate de a accelera schimbarea în procesul de dezvoltare. Factorii de personalitate (printre care înclinaţia spre schimbare, conflictul şi deschiderea către noi experienţe), în combinaţie cu diferiţi factori de mediu (de exemplu, importanţa unei persoane „de legătură"), ar putea avea o mare importanţă pentru înţelegerea dinamicii în procesul de moratoriu. Bosma şi Kunnen (2001) oferă o trecere în revistă adecvată a cercetărilor recente legate de problematica tranziţiilor care caracterizează statusurile identităţii. Studiul traiectoriilor statusurilor de identitate, care implică trei sau patru concluzii ale colectării datelor, a constituit, de asemenea, o completare importantă la studiul legat de dezvoltarea statusului identităţii în adolescenţă şi la maturitate. Lucrările lui Adams, Montemayor şi Brown (1992), Goossens (1992), Josselson (1966) şi Mallory (1983) au scos în evidenţă diversitatea direcţiilor în timpul vieţii de adolescent şi mai târziu. Totuşi, sensul dinamicilor care caracterizează statusurile identităţii după procesul de formare a acesteia în adolescenţă pune în discuţie probleme complexe, dar analiza lor aprofundată nu face obiectul prezentului capitol.

Criticile la adresa naturii evolutive a statusurilor identităţii

Încă din 1998, au apărut o serie de critici în ceea ce priveşte natura evolutivă a poziţiilor statusurilor identităţii. Una dintre ele – dacă statusurile identităţii pot fi definite ca evaluări ale procesului de formare a identităţii. Van Hoof (1999, p. 540) a argumentat că, din cauza unui procent mare de adolescenţi care rămân în identitatea forclusă sau difuză la sfârşitul adolescenţei (lucru observat în secţiunea anterioară), statusurile identităţii nu sunt suficient de „sensibile" pentru a măsura procesul de formare a identităţii. Alte modele ale unor scheme evolutive asemănătoare au remarcat procente mari de adolescenţi care nu trec la forme mai complexe de finalizare a identităţii până când nu ajung la stadiul de adult. De exemplu, o analiză a studiilor lui Kegan (1994), legate de conceptualizarea ajungerii la un sens, arată faptul că aproximativ „o jumătate până la două treimi din populaţia adultă pare să nu fi atins pe deplin cel de-al patrulea grad de conştiinţă" (echivalentul eriksonian al atingerii simţului identităţii personale, Kegan, 1982) (Kegan, 1994, p. 191). E posibil ca unii adolescenţi să reţină mai puţine poziţii mature ale identităţii la sfârşitul adolescenţei ; totuşi, printre cei care se schimbă, mişcarea are loc, în principal, în direcţia progresivă prezisă. Şi Waterman (1999) a observat că, din cauza stabilităţii statusului de identitate, des întâlnită în adolescenţă, nu se poate trage concluzia că statusurile identităţii nu pot măsura procesul de formare a identităţii în cazul celor care chiar se schimbă.

Altă ţintă a criticilor a fost existenţa sau nu a unui continuum al dinamicii statusului de identitate, precum şi a unui raţionament teoretic aferent (Côté şi Levine, 1998 ; Meeus *et al.*, 1999 ; van Hoof, 1999). Există un raţionament teoretic clar pentru prezicerea trecerii de la poziţia de identitate forclusă către una în moratoriu şi, în final către cea dobândită. Erikson (1968, p. 159) a descris o secvenţă din dinamica dezvoltării ego-ului : „Dacă plecăm de la premisa că introiecţia, identificarea şi formarea identităţii sunt etapele prin care ego-ul se dezvoltă în interacţiune cu modelele disponibile, următoarea programare psihosocială vine de la sine". Pentru Erikson, „cristalizările provizorii ale identităţii" au loc în copilărie, bazându-se pe identificarea cu caracteristicile, rolurile şi valorile persoanelor importante din jur. Formarea identităţii, la sfârşitul adolescenţei, „depăşeşte orice identificare cu indivizi din trecut : ea include toate identificările importante, dar le şi modifică pentru a face din ele un întreg unic şi relativ coerent" (Erikson, 1968, p. 161).

Stasutul identităţii forcluse definit de Marcia (1966) este caracterizat de angajamente de identitate fără explorare – o identitate derivată din identificarea cu persoane importante din jur. Statusul în moratoriu reflectă procesul de formare a identităţii în cazul explorării individuale a variantelor care definesc identitatea, în vreme ce statusul de identitate dobândită reflectă o finalizare a identităţii bazată pe o sinteză unică de identificări anterioare, după o perioadă de explorare, către o poziţie exclusiv personală. Aceste trei poziţii de identitate identificate de Marcia corespund etapelor lui Erikson de dezvoltare a eului în procesul de formare a identităţii. Statusul de identitate difuză definit de Marcia, cel care reflectă poziţia de explorare minimă a identităţii sau totala ei lipsă şi deficitul angajamentelor definitorii pentru identitate, corespunde noţiunii de identitate difuză a lui Erikson. În circumstanţe nepatologice, statusul de identitate difuză al lui

Marcia are, din punct de vedere evolutiv, cele mai multe şanse să preceadă identitatea forclusă, înainte de a se pune problema definirii identităţii.

După cum au observat Meeus şi van Hoof, între indivizii care îşi schimbă statusul identităţii în adolescenţă, cel mai des întâlnit model de dinamică este progresiv, cel puţin pornind de la poziţiile de identitate mai puţin mature (forclusă şi difuză) şi terminând cu cele mai mature (în moratoriu şi dobândită). O astfel de dinamică este în concordanţă cu previziunile teoretice. În prezent, studiile longitudinale ale schimbărilor statusurilor identităţii în adolescenţa prelungită fac deseori evaluări la intervale de doi sau trei ani. Totuşi, evaluarea longitudinală a schimbării statusului identităţii la intervale mai scurte este necesară înainte ca detaliile finale ale continuumului dinamicii pentru cei care se schimbă să poată fi evaluate complet.

Van Hoof (1999) a argumentat că des întâlnitele patternuri de stabilitate sau descreştere ale statusului identităţii în moratoriu în studiile longitudinale sau transversale ale schimbării statusului identităţii dezbat ideea de continuum evolutiv. Totuşi, este dificil de interpretat ce anume înseamnă schimbarea generală sau stabilitatea în ceea ce priveşte statusul identităţii în moratoriu. În principiu, statusul de identitate în moratoriu în adolescenţa prelungită nu durează mult (Waterman, 1999). De exemplu, estimările în domeniul identităţii vocaţionale arată că probabilitatea trecerii de la poziţia de identitate în moratoriu, pe durata unui an, în adolescenţa prelungită/stadiul adultului tânăr, este de 50-100% în cazul diferitelor subgrupuri dintr-un eşantion mai mare (Kroger şi Haslett, 1987). În acelaşi timp, există deseori un interval destul de mare între evaluările statusului identităţii, atât în cazul cercetărilor longitudinale, cât şi al celor transversale. Astfel, este posibil ca multe dinamici în şi din statusul identităţii în moratoriu să treacă neobservate. Ele fie nu au fost înregistrate de cercetători în momentul colectării datelor deoarece aceasta nu se făcea prea frecvent, fie sunt inexistente în studiile transversale, deoarece un număr egal de persoane intră sau ies din acest status de identitate.

Mai mult, momentele în care au fost făcute evaluările statusurilor identităţii în cadrul studiilor longitudinale ale dezvoltării identităţii la adolescenţi se referă, în general, la admiterea în facultate sau la terminarea ei (de exemplu, Cramer, 1998; Kroger, 1988, 1995; Waterman şi Goldman, 1976). Aceste momente nu par să surprindă poziţia de identitate în moratoriu în cazul adolescenţilor care trec prin diferite schimbări. Este de aşteptat ca persoanele aflate în stadiul adolescenţei prelungite să fie regăsite într-o poziţie în moratoriu după ce au fost expuse unei diversităţi de idei şi oameni în mediul universitar, precum şi în momentul în care sunt nevoite să ia decizii definitorii pentru identitate, cum ar fi alegerea unei specializări sau a unei opţiuni importante pentru viaţa de adult, uneori chiar înainte de terminarea facultăţii. Waterman şi Waterman (1971), precum şi Fitch şi Adams (1983) au efectuat studii longitudinale la intervale de 9-12 luni după admiterea în facultate, atunci când sunt cele mai mari şanse ca astfel de procese să aibă loc. Cercetările în cauză au arătat creşteri semnificative ale numărului de studenţi care trec în poziţia de moratoriu după 9-12 luni petrecute la universitate. Colectările longitudinale de date la intervale intermediare în cursul universităţii sunt necesare pentru evaluarea traiectoriilor individuale în cadrul oricărui continuum al statusului identităţii.

Kroger şi Haslett (1987, 1991), alături de Meeus *et al.* (1999) au scos în evidenţă avantajele utilizării modelelor *log-lineare* şi a lanţurilor Markov pentru analiza dinamicii statusurilor identităţii în timp ca alternativă pentru analizele *chi-pătrat*. Totuşi, van Hoof (1999) a criticat sever utilizarea lanţurilor Markov pentru estimarea probabilităţii de a ne afla într-un anumit status al identităţii la o anumită vârstă, sprijinind în acelaşi timp folosirea modelelor sistemelor dinamice. Lanţurile Markov aparţin clasei generale a modelelor dinamice (Kiiveri şi Speed, 1982 ; Berzuini *et al.*, 1997). De fapt, lanţurile Markov sunt modele dinamice pentru variabile categoriale (Kroger şi Haslett, 1987 ; Liu şi Chen, 1998). Folosirea tehnicilor de simulare (de exemplu, simularea Monte Carlo cu lanţuri Markov şi *bootstrap* : Gilks, Richardson şi Spiegelhalter, 1991) va fi, în anumite circumstanţe, încă un subiect în discuţia legată de patternurile de dinamică pentru diferitele statusuri ale identităţii, rezultând o mai mare complexitate a patternurilor. Totuşi, lanţurile Markov în sine au o istorie clară şi bine documentată. Ele prezintă un potenţial ridicat pentru studiul proceselor cu stări sau statusuri variabile în timp, în care se încadrează şi studiul dinamicii statusurilor identităţii în timp.

Identitatea şi alte contexte sociale

Deşi Adams şi Fitch (1983) au fost primii care au subliniat importanţa rolului unui context (medii academice diferenţiate) în afara familiei pentru dezvoltarea identităţii în adolescenţă, abia în ultimii ani cercetătorii şi-au îndreptat atenţia spre contextul social şi rolul său în dezvoltarea identităţii adolescentului. S-au descoperit patternuri diferite pentru traiectoriile statusurilor identităţii în funcţie de contextele vieţii de adult aflate în studiu chiar şi atunci când variabilele demografice cheie, cum ar fi nivelul de educaţie, starea civilă, starea parentală şi/sau grupul de vârstă, au fost păstrate constante (Josselson, 1996 ; Kroger şi Haslett, 1987, 1991). Totuşi, până în prezent, a fost dificilă determinarea direcţiei efectelor, iar întrebarea dacă indivizii cu anumite structuri de identitate sunt atraşi spre medii particulare, dacă aceste medii influenţează cumva procesul de dezvoltare a identităţii sau dacă există o combinaţie a ambilor factori rămâne fără răspuns, cel puţin deocamdată. În aceste condiţii, pornind de la cercetările de mai sus despre contexte, se pare că circumstanţele sociale ar putea impune nişte limite largi comportamentelor asemănătoare, deşi caracteristicile individuale de personalitate joacă un rol capital în influenţarea cursului de dezvoltare a identităţii.

Contextele, în sens mai larg, şi rolul lor în dezvoltarea identităţii au constituit subiectul unor articole recente, printre care şi cele ale lui Adams şi Marshall (1996), Côté, (1996) şi Yoder (2000). Adams şi Marshall au subliniat că identitatea se dezvoltă atât în urma proceselor individuale, cât şi sociale. Ei arată cum procesele de diferenţiere şi integrare stau la baza relaţiei dintre individ şi context şi cum identitatea modelează şi este modelată de mediul înconjurător. O chestiune interesantă ce ar putea fi explorată în cercetările viitoare ar fi căile de dezvoltare prin care indivizii se diferenţiază de sau se integrează în propriile contexte de-a lungul timpului. Côté a scos în evidenţă faptul că cea mai bună modalitate de a înţelege relaţia dintre dezvoltarea identităţii şi context este conturarea nivelelor sau dimensiunilor identităţii explorate în raport cu un context dat. El a mai subliniat necesitatea de a înţelege anumiţi factori individuali, cum ar fi etnia, genul şi sensul particular pe care îl au chestiunile în cauză în anumite contexte. Într-o altă perspectivă care a fost pusă în discuţie de Yoder se detaliază diferite „bariere" externe puse în calea dezvoltării şi modul cum pot ele să limiteze opţiunile de dezvoltare individuală. Barierele pot apărea şi dispărea în timp, iar Yoder scoate în evidenţă diferite caracteristici ale acestora (de exemplu, înclinaţia socioculturală) care pot fi identificate în cadrul unui continuum. Formulările ei prezintă o modalitate nouă şi interesantă de a examina impactul circumstanţelor istorice în schimbare asupra procesului de formare a identităţii în adolescenţă.

Identitatea şi genul

Acum câţiva ani am început o analiză complexă a cercetărilor din domeniul statusurilor identităţii, având în vedere posibilele diferenţe datorate genului, pornind de la trei întrebări : 1. Există diferenţe de gen în distribuirile statusurilor identităţii adolescenţilor şi adulţilor care să aibă de-a face cu rolurile şi valorile definitorii pentru statusul identităţii? 2. Există diferenţe de gen în privinţa identităţii, de maximă importanţă pentru autodefinire? 3. Există diferenţe de gen în procesul evolutiv al formării identităţii? (Kroger, 1997). Am examinat toate studiile publicate între 1966 şi 1995 şi menţionate în Social Science Citation Index, care utiliza una dintre cele mai uzitate evaluări ale statusului sau stilului de identitate pentru ambele sexe. După ce am înlăturat dublurile, au rămas 56 de studii spre a fi examinate.

În mod surprinzător, s-au conturat puţine diferenţe de gen care să răspundă la cele trei întrebări de mai sus. În ceea ce priveşte întrebarea care viza posibilele diferenţe de gen în structura identităţii (evaluări globale ale statusului identităţii), 35 de studii care conţin rezultatele a 42 de teste au oferit date relevante în acest sens. Doar şase distribuţii au indicat diferenţe clare de gen, semnificative din punct de vedere statistic în ceea ce priveşte statusul sau stilul de identitate ; nu s-a configurat un pattern al diferenţelor de gen de-a lungul acestor studii. Diferenţe au apărut în distribuţiile statusului identităţii pentru diferitele zone (sau domenii) ale conţinuturilor de identitate. Cu toate acestea, din studii nu s-au detaşat patternuri coerente, în afară de o singură excepţie. În puţinele studii care au inclus atât genul, cât şi domeniile de conţinut ale priorităţilor care ţin de familie/carieră şi/sau valorile legate de sex, numărul femeilor a fost mai mare decât cel al bărbaţilor în privinţa statusurilor de identitate în moratoriu şi dobândită. În traiectoriile evolutive asumate nu au apărut diferenţe de gen ; în timp, a existat un număr mare de indivizi cu statut în moratoriu şi de identitate forclusă şi un număr mai mic cu identitate acceptată şi difuză, atât în cazul femeilor, cât şi al bărbaţilor. În 1995, puţine studii mai explorau posibilele diferenţe de gen în raport cu contextul social fără să urmeze vreun curent anume. În concluzie, au existat puţine dovezi ale existenţei diferenţelor de gen în ceea ce priveşte problematica structurii identităţii, a predominanţei domeniului sau a procesului evolutiv. Totuşi, este important de observat că analiza mea nu a inclus şi examinarea posibilelor interacţiuni de tipul gen × statusul identităţii pentru variabilele dependente comportamentale, psihologice sau sociale. Lucrările recente ale lui Cramer (2000) sugerează unele diferenţe de tip gen × statusul identităţii în cadrul proceselor personalităţii, care vin în sprijinul dezvoltării identităţii şi în cel al autodescrierilor.

O linie promiţătoare a viitoarelor cercetări în domeniul identităţii va explora, probabil, posibilul impact de mediere al orientării rolului de gen (masculin, feminin, androgin) asupra procesului de formare a identităţii spre sfârşitul adolescenţei. Dovezi preliminare desprinse din cinci cercetări recente sugerează că orientarea rolului de gen, mai mult decât genul în sine, este un important indicator de diferenţiere a formării identităţii, judecăţii morale şi intimităţii (Bartle-Haring şi Strimple, 1996 ; Cruise, citat în Marcia, 1993 ; Dyk şi Adams, 1990 ; Skoe, 1993 ; Sochting, Skoe şi Marcia, 1994). Viitoarele cercetări din domeniul identităţii trebuie să ia în calcul variaţiile considerabile intrasex, mai ales în ceea ce priveşte adeziunea la rolul de gen, şi să analizeze impactul acestui potenţial mediator asupra variabilelor dependente supuse studiului.

Identitatea şi etnia

Pentru marea majoritate a adolescenţilor caucazieni americani, conştiinţa moştenirii lor culturale este importantă, dar nu reprezintă o preocupare vitală în ceea ce priveşte simţul identităţii eului. Totuşi, în cazul multor membri ai grupurilor etnice minoritare care trăiesc în cadrul unor culturi majoritare, întrebările legate de identitatea etnică au determinat analize fundamentale ale identităţii. Într-adevăr, Phinney şi Alipura (1990) au arătat că stima de sine, în cazul multor grupuri etnice, este legată de măsura în care indivizii au gândit şi rezolvat chestiunile de identitate privitoare la etnia lor. Smith *et al.* (1999) au constatat că stima de sine se raportează la identitatea etnică. Citându-l pe unul dintre participanţii la cercetările făcute de mine, el însuşi membru al unui grup etnic, „cred că a mă simţi bine cu identitatea mea etnică este o condiţie obligatorie pentru a-mi descoperi identitatea personală" (Kroger, 2000, p. 126).

Jean Phinney a făcut cercetări în domeniul evaluării identităţii etnice. Ea a dezvoltat o modalitate de intervievare prin care statusurile identităţii reflectă gradele de criză şi de angajament în ceea ce priveşte problemele legate de etnie (Phinney, 1989). Prin această modalitate de evaluare, Phinney a descoperit etape clare de dezvoltare a identităţii etnice în rândurile elevilor de liceu asiatici, negri şi hispanici ; interesant este că albii nu au putut fi evaluaţi adecvat în această privinţă. Adolescenţii minoritari cu o identitate dobândită din punct de vedere etnic au avut cele mai mari scoruri la evaluările independente ale identităţii ego-ului şi ajustării psihologice. Phinney şi colaboratorii săi (1999) au mai elaborat şi metoda evaluării identităţii etnice de grup, Multigroup Ethnic Identity Measure (MEIM). Ea a fost utilizată pe mai multe grupuri etnice şi oferă un index compozit global al identităţii etnice. Identitatea etnică era legată puternic de capacitatea de coping, pricepere, stimă de sine şi optimism, şi mai slab de singurătate şi depresie.

Studiile din ultimii zece ani au analizat o diversitate de chestiuni legate de dezvoltarea identităţii etnice în diferite contexte culturale. Relaţia dintre statusurile identităţii definite de Marcia (sau procesele de explorare sau angajament) şi anumite variabile de personalitate au fost şi ele analizate în diferite contexte culturale (de exemplu, Alberts şi Meyer, 1998 ; Nurmi, Poole şi Kalakoski, 1996). Relaţia dintre contextul comunităţii etnice şi identitatea etnică a fost analizată în cazul adolescenţilor indigeni sami care locuiesc în comunităţile de pe coastă şi din nordul Norvegiei (Kvernmo şi Heyerdahl, 1996). Într-un studiu longitudinal efectuat pe durata unui an, identitatea etnică a fost un indicator al fidelităţii în rândurile adolescenţilor afro-americani, dar nu şi al euro-americanilor (Markstrom şi Hunter, 1999). Analiza cercetărilor care au încercat să integreze marea diversitate a problematicilor importante de identitate etnică sunt cât se poate de necesare. Mai mult, studiile care vizează impactul confluenţelor culturale asupra formării identităţii constituie un alt domeniu de investigaţie.

Rezumat şi concluzii

Capitolul de faţă a început cu examinarea a cinci abordări generale ale studiului dezvoltării identităţii în adolescenţă, abordări care domină acest domeniu în prezent. Erik Erikson (1963, 1968) a utilizat prima dată termenul „identitate a eului" şi a oferit concepte-cheie în ceea ce priveşte identitatea, concepte pe care cercetătorii continuă să le exploreze şi astăzi în investigări empirice şi narative. În rândul cercetătorilor, paradigma statusului de identitate a oferit un model atractiv pentru extinderea şi investigarea empirică a noţiunilor lui Erikson legate de identitate. Capitolul de faţă s-a axat în principal pe acest model, scoţând în evidenţă factori-cheie de personalitate asociaţi cu statusuri ale identităţii, precum şi modele dinamice de dezvoltare. El a mai vizat, în final, chestiuni generale legate de dezvoltarea identităţii într-un context dat, precum şi întrebări privitoare la relaţiile dintre gen şi etnie raportate la dezvoltarea identităţii la adolescenţi. Anumite secţiuni au prezentat posibile direcţii de cercetare care ar putea fi explorate cu succes şi reacţii la criticile majore aduse abordării statusului identităţii.

Lecturi-cheie

Erikson, E.H. (1968), *Identity : Youth and Crisis*, W.W. Norton, New York.

Volumul a fost scris de Erikson în vederea aprofundării noţiunilor sale despre identitatea eului şi a descrierii felului în care chestiunile legate de identitate sunt integrate în fiecare etapă psihosocială de dezvoltare, de la copilărie la bătrâneţe. Cartea scoate în evidenţă originile constructului şi formulează concepte legate de identitatea în adolescenţă, pornind de la experimentele clinice ale lui Erikson, precum şi de la lucrările sale din alte contexte culturale.

Kroger, J. (2000), *Identity Development : Adolescence through Adulthood*, Sage, Newbury Park, CA.

Începând cu o recapitulare a abordărilor contemporane ale identităţii, volumul explorează conţinuturile şi procesele de identitate pe toată durata adolescenţei. Capitolele despre anumite chestiuni de identitate în adolescenţă şi la maturitate se axează pe adolescenţii imigranţi şi adoptaţi, precum şi pe adulţii care au pierdut pe cineva drag sau care au avut parte de ameninţări la adresa integrităţii lor fizice.

Marcia, J.E., Waterman, A.S., Matteson, D.R., Archer, S.L., Orlofsky, J.L. (eds.) (1993), *Ego Identity : A Handbook for Psychosocial Research*, Springer, New York.

Volumul cuprinde o recapitulare a cercetărilor legate de identitate de la începutul anilor '90 şi include capitole care vizează mai ales chestiunile privitoare la identitate, gen şi procesele identităţii. Tot aici se mai găsesc tipuri de interviuri legate de statusul identităţii în adolescenţă şi la maturitate.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Bosma, H.A., Kunnen, E.S. (2001), „Determinants and mechanisms in ego-identity development: A review and synthesis", *Developmental Review*, 21, pp. 39-66.

Articolul face o trecere în revistă a cercetărilor din domeniul mecanismelor schimbării în cazul tranziţiilor identităţii şi al factorilor asociaţi cu diferite tranziţii ale identităţii. De asemenea, mai oferă sugestii adresate cercetătorilor care doresc să exploreze chestiuni care ţin de astfel de tranziţii.

Bibliografie

Abraham, K.G. (1983), „The relation between identity status and locus of control among rural high school students", *Journal of Early Adolescence*, 3, pp. 257-264.

Adams, G.R. (1999), „The objective measure of ego identity status: A manual on theory and test construction", manuscris, University of Guelph, Ontario, Canada.

Adams, G.R., Abraham, K.G., Markstrom, C.A. (1987), „The relations among identity development, self-consciousness, and self-focusing during middle and later adolescence", *Developmental Psychology*, 23, pp. 292-297.

Adams, G.R., Bennion, L., Huh, K. (1989), „Objective measure of ego identity status: A reference manual", manuscris.

Adams, G.R., Fitch, S.A. (1983), „Psychosocial environments of university departments: Effects on college students' identity status and ego stage development", *Journal of Personality and Social Psychology*, 44, pp. 1266-1275.

Adams, G.R., Jones, R.M. (1983), „Female adolescents' identity development: Age comparisons and perceived child-rearing experience", *Developmental Psychology*, 19, pp. 249-256.

Adams, G.R., Marshall, S.K. (1996), „A developmental social psychology of identity: Understanding the person in context", *Journal of Adolescence*, 19, pp. 429-442.

Adams, G.R., Montemayor, R., Brown, B.B. (1992), „Adolescent ego-identity development: An analysis of patterns of development and the contributions of the family to identity formation during middle and late adolescence", manuscris.

Adams, G.R., Ryan, J.H., Hoffman, J.J., Dobson, W.R., Nielsen, E.C. (1984), „Ego identity status, conformity behavior, and personality in late adolescence", *Journal of Personality and Social Psychology*, 47, pp. 1091-1104.

Akers, J.R., Jones, R.M., Coyl, D.D. (1998), „Adolescent friendship pairs: Similarities in identity status development, behaviors, attitudes, and intentions", *Journal of Adolescent Research*, 13, pp. 178-201.

Alberts, C., Meyer, J.C. (1998), „The relationship between Marcia's ego identity statuses and selected personality variables in an African context", *International Journal for the Advancement of Counselling*, 20, pp. 277-288.

Archer, S.L. (1982), „The lower age boundaries of identity development", *Child Development*, 53, pp. 1551-1556.

Balistreri, E., Busch-Rossnagel, N.A., Geisinger, K.R. (1995), „Development and preliminary validation of the Ego Identity Process Questionnaire", *Journal of Adolescence*, 18, pp. 179-192.

Bartle-Haring, S., Strimple, R.E. (1996), „Association of identity and intimacy: An exploration of gender and sex-role orientation", *Psychological Reports*, 79, pp. 1255-1264.

Berzonsky, M.D. (1990), „Self-construction over the life-span: A process perspective on identity formation", in G.J. Neimeyer, R.A. Neimeyer (eds.), *Advances in Personal Construct Psychology* (vol. 1, pp. 155-186), JAI Press, Greenwich, CT.

Berzonsky, M.D. (1992), „Identity style inventory", ed. a II-a rev., manuscris, State University of New York, Cortland.

Berzonsky, M.D., Adams, G.R. (1999), „Reevaluating the identity status paradigm: Still useful after 35 years", *Developmental Review*, 19, pp. 557-590.

Berzonsky, M.D., Kuk, L.S. (2000), „Identity status, identity processing style, and the transition to university", *Journal of Adolescent Research*, 15, pp. 81-98.

Berzonsky, M.D., Rice, K.G., Neimeyer, G.J. (1991), „Identity status and self-construct systems: Process X structure interactions", *Journal of Adolescence*, 13, pp. 251-263.

Berzuini, C., Best, N.G., Gilks, W.R., Larizza, C. (1997), „Dynamic conditional independence models and Markov chain Monte Carlo methods", *Journal of the American Statistical Association*, 92, pp. 1403-1412.

Bilsker, D., Marcia, J.E. (1991), „Adaptive regression and ego identity", *Journal of Adolescence*, 14, pp. 75-84.

Blasi, A., Glodis, K. (1995), „The development of identity. A critical analysis from the perspective of the self as subject", *Developmental Review*, 15, pp. 404-433.

Blasi, A., Milton, K. (1991), „The development of the sense of self in adolescence", *Journal of Personality*, 59, pp. 217-242.

Block, J. (1961/1978), *The Q-sort Method in Personality Assessment and Psychiatric Research*, Consulting Psychologists Press, Palo Alto, CA.

Blustein, D.L., Palladino, D.E. (1992), „Self and identity in late adolescence: A theoretical and empirical integration", *Journal of Adolescent Research*, 6, pp. 437-453.

Blustein, D.L., Phillips, S.D. (1990), „Relation between ego identity statuses and decisionmaking styles", *Journal of Counseling Psychology*, 37, pp. 160-168.

Bosma, H.A. (1985), *Identity Development in Adolescence: Coping with Commitments*, University of Groningen Press, Groningen.

Bosma, H.A. (1992), „Identity in adolescence: Managing commitments", în G.R. Adams, T.P. Gullotta, R. Montemayor (eds.), *Adolescent Identity Formation: Advances in Adolescent Development*, vol. 4 (pp. 91-121), Sage, Newbury Park, CA.

Bosma, H.A., Kunnen, E.S. (2001), „Determinants and mechanisms in ego-identity development: A review and synthesis", *Developmental Review*, 21, pp. 39-66.

Boyes, M.C., Chandler, M. (1992), „Cognitive development, epistemic doubt, and identity formation in adolescence", *Journal of Youth and Adolescence*, 21, pp. 277-304.

Campbell, E., Adams, G.R., Dobson, W.R. (1984), „Familial correlates of identity formation in late adolescence: A study of the predictive utility of connectedness and individuality in family relations", *Journal of Youth and Adolescence*, 13, pp. 509-525.

Clancy, S.M., Dollinger, S.J. (1993), „Identity, self, and personality: I. Identity status and the five-factor model of personality", *Journal of Research on Adolescence*, 3, pp. 227-245.

Constantinople, A. (1967), „Perceived instrumentality of the college as a measure of attitudes toward college", *Journal of Personality and Social Psychology*, 5, pp. 196-201.

Constantinople, A. (1969), „An Eriksonian measure of personality development in college students", *Developmental Psychology*, 1, pp. 357-372.

Côté, J.E. (1996), „Identity: A multidimensional analysis", în G.R. Adams, R. Montemayor, T.P. Gullotta (eds.), *Psychosocial Development during Adolescence: Advances in Adolescent Development*, (vol. 8, pp. 130-180), Sage, Newbury Park, CA.

Côté, J.E., Levine, C. (1988), „A critical examination of the ego identity status paradigm", *Developmental Review*, 8, pp. 147-184.

Cramer, P. (1995), „Identity, narcissism, and defense mechanisms in late adolescence", *Journal of Research in Personality*, 29, pp. 341-361.

Cramer, P. (1997), „Identity, personality, and defense mechanisms: An observer-based study", *Journal of Research in Personality*, 31, pp. 58-77.

Cramer, P. (1998), „Freshman to senior year: A follow-up study of identity, narcissism, and defense mechanisms", *Journal of Research in Personality*, 32, pp. 156-172.

Cramer, P. (2000), „Development of identity: Gender makes a difference", *Journal of Research in Personality*, 34, pp. 42-72.

Delias, M., Jernigan, L.P. (1990), „Affective personality characteristics associated with undergraduate ego identity formation", *Journal of Adolescent Research*, 5, pp. 306-324.

Dyk, P.H., Adams, G.R. (1990), „Identity and intimacy: An initial investigation of three theoretical models using cross-lag panel correlations", *Journal of Youth and Adolescence*, 19, pp. 91-110.

Erikson, E.H. (1963), *Childhood and Society* (ed. a II-a), W.W. Norton, New York.

Erikson, E.H. (1964), *Insight and Responsibility*, W.W. Norton, New York.

Erikson, E.H. (1968), *Identity: Youth and Crisis*, W.W. Norton, New York.

Fitch, S.A., Adams, G.R. (1983), „Ego identity and intimacy status: replication and extension", *Developmental Psychology*, 19, pp. 839-845.

Fostet, J.D., LaForce, B. (1999), „A longitudinal study of moral, religious, and identity development in a Christian liberal arts college", *Journal of Psychology and Religion*, 27, pp. 52-68.

Fulton, A.S. (1997), „Identity status, religious orientation, and prejudice", *Journal of Youth and Adolescence*, 26, pp. 1-11.

Gilks, W.R., Richardson, S., Spiegelhalter, D.J. (1991), *Markov Chain Monte Carlo in Practice*, Chapman & Hall, Londra.

Ginsburg, S.D., Orlofsky, J.L. (1981), „Ego identity status, ego development, and locus of control in college women", *Journal of Youth and Adolescence*, 10, pp. 297-307.

Goossens, L. (septembrie 1992), „Longitudinal trajectories of identity status development in university students", lucrare prezentată la cea de-a V-a Conferinţă europeană pe teme de dezvoltare psihologică, Sevilla, Spania.

Grotevant, H.D., Cooper, C.R. (1985), „Patterns of interaction in family relationships and the development of identity exploration in adolescence", *Child Development*, 56, pp. 415-428.

Hamer, R.J., Bruch, M.A. (1994), „The role of shyness and private self-consciousness in identity development", *Journal of Research in Personality*, 28, pp. 436-452.

Hunter, J.E., Schmidt, F.L. (1990), *Methods of Meta-Analysis: Correcting Error and Bias in Research Findings*, Sage, Newbury Park, CA.

Josselson, R. (1987), *Finding Herself: Pathways to Identity Development in Women*, Jossey-Bass, San Francisco.

Josselson, R. (1996), *Revising Herself. The Story of Women's Identity from College to Midlife*, Oxford University Press, New York.

Kacerguis, M.A., Adams, G.R. (1980), „Erikson stage resolution: The relationship between identity and intimacy", *Journal of Youth and Adolescence*, 9, pp. 117-126.

Kegan, R. (1982), *The Evolving Self: Problem and Process in Human Development*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Kegan, R. (1994), *In Over Our Heads: The Mental Demands of Modern Life*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Kiiveri, H., Speed, T.P. (1982), „Structural analysis of multivariate data: A review", *Sociological Methodology*, 13, pp. 209-289.

Kroger, J. (1985), „Separation-individuation and ego identity status in New Zealand university students", *Journal of Youth and Adolescence*, 14, pp. 133-147.

Kroger, J. (1988), „A longitudinal study of ego identity status interview domains", *Journal of Adolescence*, 11, pp. 49-64.

Kroger, J. (1995), „The differentiation of «firm» and «developmental» foreclosure identity statuses: A longitudinal study", *Journal of Research on Adolescence*, 10, pp. 317-337.

Kroger, J. (1997), „Gender and identity: The intersection of structure, content, and context", *Sex Roles*, 36, pp. 747-770.

Kroger, J. (2000), *Identity Development: Adolescence through Adulthood*, Sage, Newbury Park, CA.

Kroger, J., Haslett, S.J. (1987), „An analysis of ego identity status changes from adolescence through middle adulthood", *Social and Behavioral Sciences Documents*, 17 (Ms. 2792).

Kroger, J., Haslett, S.J. (1991), „A comparison of ego identity status transition pathways and change rates across five identity domains", *International Journal of Aging and Human Development*, 32, pp. 303-330.

Kvernmo, S., Heyerdahl, S. (1996), „Ethnic identity in aboriginal Sami adolescents: The impact of the family and the ethnic community context", *Journal of Adolescence*, 19, pp. 453-463.

Liu, J.S., Chen, R. (1998), „Sequential Monte Carlo methods for dynamic systems", *Journal of the American Statistical Association*, 93, pp. 1032-1044.

Loevinger, J. (1976), *Ego Development*, Jossey-Bass, San Francisco.

Lucas, M. (1997), „Identity development, career development, and psychosocial separation from parents: Similarities and differences between men and women", *Journal of Counseling Psychology*, 44, pp. 123-132.

Mallory, M.E. (1983), „Longitudinal analysis of ego identity status", disertaţie de doctorat, University of California, Davis.

Mallory, M.E. (1989), „Q-sort definition of ego identity status", *Journal of Youth and Adolescence*, 18, pp. 399-412.

Marcia, J.E. (1966), „Development and validation of ego identity status", *Journal of Personality and Social Psychology*, 3, pp. 551-558.

Marcia, J.E. (1967), „Ego identity status: Relationship to change in self-esteem, «general maladjustment», and authoritarianism", *Journal of Personality*, 35, pp. 118-133.

Marcia, J.E. (1976), „Identity six years after: A follow-up study", *Journal of Youth and Adolescence*, 5, pp. 145-150.

Marcia, J.E. (1993), „The relational roots of identity", în J. Kroger (ed.), *Discussions on Ego Identity* (pp. 101-120), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Marcia, J.E., Waterman, A.S., Matteson, D.R., Archer, S.L., Orlofsky, J.L. (eds.) (1993), *Ego Identity: A Handbook for Psychosocial Research*, Springer, New York.

Markstrom, C.A., Hunter, C.L. (1999), „The roles of ethnic and ideological identity in predicting fidelity in African American and European American adolescents", *Child Study Journal*, 29, pp. 23-38.

McCarthy, C. (1994), *The Crossing*, Picador, Londra.

Meeus, W., Iedema, J., Helsen, M., Vollenbergh, W. (1999), „Patterns of adolescent identity development: Review of literature and longitudinal analysis", *Developmental Review*, 19, pp. 419-461.

Meilman, P.W. (1979), „Cross-sectional age changes in ego identity status during adolescence", *Developmental Psychology*, 15, pp. 230-231.

Nurmi, J.E., Poole, M.E., Kalakoski, V. (1996), „Age differences in adolescent identity exploration and commitment in urban and rural environments", *Journal of Adolescence*, 19, pp. 443-452.

Orlofsky, J.L. (1978), „Identity formation, achievement, and fear of success in college men and women", *Journal of Youth and Adolescence*, 7, pp. 49-62.

Orlofsky, J.L., Marcia, J.E., Lesser, I.M. (1973), „Ego identity status and the intimacy versus isolation crisis of young adulthood", *Journal of Personality and Social Psychology*, 27, pp. 211-219.

Perosa, L.M., Perosa, S.L., Tarn, H.P. (1996), „The contribution of family structure and differentiation to identity development in females", *Journal of Youth and Adolescence*, 25, pp. 817-837.

Phinney, J.S. (1989), „Stages of ethnic identity development in minority group adolescents", *Journal of Early Adolescence*, 9, pp. 34-49.

Phinney, J.S., Alipura, L.L. (1990), „Ethnic identity in college students from four ethnic groups", *Journal of Adolescence*, 13, pp. 171-183.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Podd, M.H. (1972), „Ego identity status and morality: The relationship between two developmental constructs", *Developmental Psychology*, 6, pp. 497-450.

Rappaport, H., Enrich, K.I., Wilson, A. (1985), „Relation between ego identity and temporal perspective", *Journal of Personality and Social Psychology*, 48, pp. 1609-1620.

Read, D., Adams, G.R., Dobson, W.R. (1984), „Ego identity status, personality, and social influence style", *Journal of Personality and Social Psychology*, 46, pp. 169-177.

Roberts, R.E., Phinney, J.S., Masse, L.C., Chen, Y.R., Roberts, C.R., Romero, A. (1999), „The structure of ethnic identity of young adolescents from diverse ethnocultural groups", *Journal of Early Adolescence*, 19, pp. 301-322.

Rosenthal, D.A., Gurney, R.M., Moore, S.M. (1981), „From trust to intimacy: A new inventory for examining Erikson's stages of psychosocial development", *Journal of Youth and Adolescence*, 10, pp. 526-537.

Rowe, I., Marcia, J.E. (1980), „Ego identity status, formal operations, and moral development", *Journal of Youth and Adolescence*, 9, pp. 87-99.

Selles, T.I., Markstrom-Adams, C., Adams, G.R. (februarie 1994), „Identity formation and risk for suicide among older adolescents", lucrare prezentată la bienala Society for Research on Adolescence, San Diego, CA.

Shain, L., Farber, B.A. (1989), „Female identity development and self-reflection in late adolescence", *Adolescence*, 24, pp. 381-392.

Simmons, D.D. (1970), „Development of an objective measure of identity achievement status", *Journal of Projective Techniques and Personality Assessment*, 34, pp. 241-244.

Skoe, E.E. (1993), „Sex role orientation and its relationship to the development of identity and moral thought", *Scandinavian Journal of Psychology*, 36, pp. 235-245.

Skoe, E.E., Marcia, J.E. (1991), „A care-based measure of morality and its relation to ego identity", *Merrill-Palmer Quarterly*, 37, pp. 289-304.

Sochting, I., Skoe, E.E., Marcia, J.E. (1994), „Care-oriented moral reasoning and prosocial behavior: A question of gender or sex role orientation?", *Sex Roles*, 31, pp. 131-147.

Smith, E.P., Walker, K., Fields, L., Brookins, C.C., Seay, R.C. (1999), „Ethnic identity and its relationship to self-esteem, perceived efficacy and prosocial attitudes in early adolescence", *Journal of Adolescence*, 22, 867-880.

Stephen, J., Fraser, E., Marcia, J.E. (1992), „Moratorium-achievement (Mama) cycles in lifespan identity development: Value orientations and reasoning system correlates", *Journal of Adolescence*, 15, pp. 283-300.

Sterling, C.M., Van Horn, K.R. (1989), „Identity and death anxiety", *Adolescence*, 24, pp. 321-326.

Van Hoof, A. (1999), „The identity status approach: In need of fundamental revision and qualitative change", *Developmental Review*, 19, pp. 497-556.

Waterman, A.S. (1999), „Identity, the identity statuses, and identity status development: A contemporary statement, *Developmental Review*, 19, pp. 591-621.

Waterman, A.S., Goldman, J.A. (1976), „A longitudinal study of ego identity status development at a liberal arts college", *Journal of Youth and Adolescence*, 5, pp. 361-369.

Waterman, A.S., Geary, P.S., Waterman, C.K. (1974), „Longitudinal study of changes in ego identity status from the freshman to the senior year at college", *Developmental Psychology*, 10, pp. 387-392.

Waterman, A.S., Waterman, C.K. (1971), „A longitudinal study of changes in ego identity status during the freshman year at college", *Developmental Psychology*, 5, pp. 167-173.

Willemsen E.W., Waterman, K.K. (1991), „Ego identity status and family environment: A correlational study", *Psychological Reports*, 69, pp. 1203-1212.

Yoder, A.E. (2000), „Barriers to ego identity status formation: A contextual qualification of Marcia's identity status paradigm", *Journal of Adolescence*, 23, pp. 95-106.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 11

Dezvoltarea cognitivă în adolescenţă

James P. Byrnes

Introducere

În timpul negocierilor pe care le fac în adolescenţă, copiii se confruntă cu multe provocări, dar şi cu oportunităţi. Dacă totul decurge bine, ele pot duce la îmbunătăţirea competenţelor lor sociale, emoţionale şi intelectuale. Totuşi, dacă nu au acces la resurse, copiii nu vor face mari progrese. Scopul prezentului capitol este acela de a surprinde dezvoltarea deprinderilor intelectuale în adolescenţă. În consecinţă, cercetările disponibile vor fi rezumate în cadrul răspunsurilor la cinci întrebări : 1. Ce este cunoaşterea ? 2. Cum se dezvoltă ? 3. De ce se dezvoltă ? 4. Ce factori moderează exprimarea competenţelor la adolescenţi ? 5. Ce implicaţii se pot desprinde din cercetările despre dezvoltarea cognitivă în adolescenţă ?

Ce este cunoaşterea ?

Se spune despre teorii că „despică firul în patru". În cazul teoriilor psihologice, entitatea „despicată" este mintea umană (Kosslyn şi Koenig, 1994). Termenul *cogniţie* e folosit pentru a ne referi la acele aspecte ale minţii legate de dobândirea, modificarea şi manipularea cunoştinţelor în anumite contexte (Bjorklund, 1999). Cunoştinţele pot lua multe forme (de exemplu, cunoştinţe de matematică, cunoştinţe despre sine), aşa încât domeniul dezvoltării cognitive are o mare aplicabilitate. De fapt, este dificil să te gândeşti la o situaţie în care să nu fie implicată cunoaşterea. Cu toate acestea, atunci când spunem că cercetătorii studiază dezvoltarea cognitivă, înţelegem că ei studiază învăţarea, memoria, limbajul şi raţionamentul.

Mai exact, cognitiviştii fac câteva distincţii importante în teoretizările lor. Prima este distincţia dintre comportamente (de exemplu, mersul la o bibliotecă) şi entităţile mentale care provoacă astfel de comportamente (de exemplu, dorinţa de a citi o anumită carte şi convingerea că ea poate fi găsită la biblioteca respectivă). Alte distincţii importante au de-a face cu tipurile de entităţi mentale care au fost propuse în vederea explicării diferitelor comportamente. La cele mai înalte nivele de analiză s-au propus trei tipuri de entităţi mentale : a) cunoştinţele ; b) procesele şi capacităţile cognitive ; şi c) orientările metacognitive.

Cunoştinţele se referă la trei tipuri de structuri de informaţii care se păstrează în memoria de lungă durată : cunoştinţele declarative, procedurale şi conceptuale (Byrnes, 1999). *Cunoştinţele declarative*, sau „a şti că", reprezintă o compilaţie a tuturor lucrurilor pe care le poate şti un adolescent (de exemplu, doi plus doi fac patru ; faptul că Harrisburg este capitala Pennsylvaniei). *Cunoştinţele procedurale*, sau „a şti cum să", sunt o compilaţie a tuturor deprinderilor îndreptate spre un anumit scop pe care le-ar putea cunoaşte un adolescent (de exemplu, cum să facă adunări, cum să conducă o maşină). Al treilea tip, *cunoştinţele conceptuale*, este o formă de reprezentare ce reflectă ce anume înţelege adolescentul din cunoştinţele lui declarative şi procedurale (Byrnes, 1999). Cunoaşterea conceptuală mai poate fi numită şi „a şti de ce" (de exemplu, de ce ar trebui să folosim metoda celui mai mic numitor comun pentru a aduna fracţii). Astfel că, o modalitate de a studia dezvoltarea cognitivă în adolescenţă este de a lua în considerare :

a) Tipurile de cunoştinţe pe care le posedă adolescenţii la diferite vârste (de exemplu, adolescenţii au mai multe cunoştinţe conceptuale la matematică decât preadolescenţii ?).
b) Schimbările de vârstă în cadrul interconexiunii dintre diferitele tipuri de cunoştinţe (de exemplu, au strategiile matematice – o formă a cunoştinţelor procedurale – mai multe şanse să fie legate de înţelegerea conceptuală a numerelor odată cu înaintarea în vârstă ?).

A doua modalitate de a studia dezvoltarea cognitivă este aceea de a analiza schimbările de vârstă în aplicarea *proceselor cognitive* la o bază existentă de cunoştinţe. Procesele cognitive studiate cel mai des sunt forme variate de *raţionament* (de exemplu, inductiv, deductiv, analogic, de luare a deciziilor şi de rezolvare a problemelor). Alte procese importante cuprind *codificarea* (formarea unei reprezentări mentale a unei situaţii), *învăţarea* (de exemplu, includerea anumitor informaţii în memoria de lungă durată) şi *retragerea* (extragerea informaţiilor din memoria de lungă durată). Spre deosebire de studiile despre cunoştinţe în care cercetătorul ia în considerare dacă un anumit tip de cunoştinţe există la două sau mai multe grupuri de vârstă, studiile proceselor cognitive se concentrează mai degrabă spre *cât de bine* reuşesc copiii din două grupuri de vârstă să efectueze o operaţie mentală. Cu alte cuvinte, cercetătorii de obicei presupun că respectivii copii sunt capabili să efectueze operaţia la un anumit nivel, dar analizează dacă un grup o realizează mai eficient decât celălalt. În cazul deducţiei, de exemplu, cercetătorii ar putea întreba : Adolescenţii au mai multe şanse decât preadolescenţii să ştie ce concluzii rezultă în mod logic dintr-un set de premise ? După cum vom vedea în secţiunile următoare, schimbările de vârstă din procesele cognitive variază considerabil în funcţie de volumul de cunoştinţe sau conţinutul implicat într-o problemă. Anumite tipuri de conţinut dau naştere unor mari diferenţe de vârstă în ceea ce priveşte rezolvarea, în timp ce alte tipuri nu produc nici o diferenţă.

Alţi factori care afectează performanţa sunt *constrângerile* biologice impuse *capacităţii cognitive*. Atunci când adolescenţii încearcă să găsească soluţia unei probleme cu care se confruntă, trebuie să ia în considerare anumite aspecte. Coordonarea tuturor informaţiilor este asemenea construirii unui obiect mare şi complicat (de exemplu, un leagăn) într-o încăpere prea mică. Atunci când performanţa se îmbunătăţeşte într-un anumit domeniu cognitiv în adolescenţă (de exemplu, deducţia), schimbarea s-ar putea datora dobândirii unei capacităţi sporite a memoriei funcţionale. Astfel, aşa cum un program complex funcţionează mai bine după ce adăugăm mai multă memorie calculatorului, tot astfel şi un adolescent ar putea raţiona mai bine după ce capătă o capacitate mai mare a memoriei funcţionale. Însă nu doar „spaţiul" mental este cel care determină performanţa într-o situaţie dată. Uneori, adolescentul poate fi nevoit să păstreze informaţia în minte înainte să se piardă. O modalitate de a depăşi constrângerile temporale impuse de amintirile de scurtă durată este folosirea unei strategii de memorare (de exemplu, repetiţia verbală). Altă modalitate este aceea de a efectua foarte rapid operaţii cognitive sau comportamentale. Cum schimbările biologice din adolescenţă măresc capacitatea sau viteza generală de procesare, adolescenţii şi cei aflaţi în stadiul adolescenţei prelungite ar putea avea performanţe mai bune în cazul unor sarcini cognitive decât preadolescenţii.

A treia modalitate de a studia dezvoltarea cognitivă este de a lua în considerare schimbările de vârstă raportate la capacitatea adolescentului de a reflecta asupra cunoştinţelor lui, asupra proceselor cognitive şi comportamentelor (de exemplu, *orientări metacognitive*) şi de a le evalua. Cu alte cuvinte, pot adolescenţii să pună în cuvinte ceea ce ştiu? Pot să dea formă noţiunilor intuitive? Sunt conştienţi de faptul că sunt lucruri pe care nu le ştiu? Au tendinţa de a fi absolutişti sau relativişti? E una să ştii multe lucruri şi alta să fii mai mult sau mai puţin sigur pe ceea ce ştii. În aceeaşi ordine de idei, una e să faci o afirmaţie deductivă şi cu totul altceva să reflectezi în mod conştient asupra validităţii afirmaţiei respective (Moshman, 1998).

Cum se dezvoltă cunoaşterea în adolescenţă?

După ce am definit cunoaşterea în termeni de cunoştinţe, procese cognitive, restrângeri şi orientări metacognitive, putem lua acum în considerare şi schimbările de vârstă în aceste aspecte ale minţii. Totuşi, înainte să începem, este important să clarificăm cum este utilizat termenul *dezvoltare* în capitolul de faţă. Autorul împărtăşeşte opinia că dezvoltarea cunoaşterii poate avea loc atunci când:

a) Apar schimbări calitative sau cantitative într-un aspect oarecare al cunoaşterii de-a lungul timpului.
b) Schimbarea respectivă sporeşte capacitatea individului de a obţine rezultate corecte sau flexibile (de exemplu, note mai bune la şcoală; prietenii mai puternice şi mai benefice; sănătate fizică sau emoţională).

Trebuie să remarcăm că astfel de schimbări pot fi locale (de exemplu, caracterizează numai un domeniu) sau globale (de exemplu, ţin de un domeniu general sau de anumite etape).

Al doilea punct introductiv este că majoritatea cercetătorilor contemporani ai dezvoltării cognitive susţin ideea de specificitate a domeniului (Wellman şi Gelman, 1998). Ceea ce învaţă copiii este, evident, în funcţie de situaţiile la care sunt expuşi. Dacă se confruntă la școală sau în alte locuri cu anumite subiecte mai des decât alții, se înțelege de la sine că acele cunoștințe dobândite în urma expunerii lor la situațiile respective vor fi mai extinse, mai interconectate și mai abstracte decât cunoștințele dobândite în urma unei expuneri reduse (chiar și teoreticienii domeniilor mai generale, precum Piaget, ar fi de acord cu o astfel de afirmație – vezi Piaget, 1983). Analiza de față sugerează că cei aflați în stadiul adolescenței prelungite știu, în general, mai multe decât adolescenții doar în cazul subiectelor la care au fost expuși în mod repetat odată cu vârsta.

Cunoașterea

Diferite lucrări de specialitate sugerează că, odată cu trecerea anilor, sporește și volumul cunoștințelor declarative, procedurale și conceptuale (Byrnes, 2001a). Cea mai clară dovadă a schimbărilor respective poate fi găsită în National Assessments of Educational Progress (NAEP), evaluări conduse de Ministerul american al Educației o dată la câțiva ani. Fiecare NAEP măsoară cunoștințele declarative, procedurale și conceptuale ale elevilor din clasele a IV-a, a VIII-a și a XII-a ($N > 17.000$) într-unul dintre cele șapte domenii: citit, scris, matematică, științele naturii, istorie, geografie și științe sociale. La matematică, de exemplu, rezultatele NAEP arată că cei de clasa a IV-a se pricep oarecum la matematică și uneori pot rezolva jocuri simple de cuvinte. Totuși, în clasa a XII-a, mulți copii pot rezolva și operații algebrice, pot crea tabele și opera cu formele geometrice (Reese *et al.*, 1997). Rezultate similare s-au obținut și la NAEP pentru istorie. În acest caz, unele dintre cunoștințele necesare cuprind date importante și nume proprii (cunoștințe declarative), deprinderi de citire a hărților (cunoștințe procedurale) și înțelegerea semnificației anumitor evenimente (cunoștințe conceptuale). Repet, aceste forme de cunoștințe sunt mai pregnante la cei din clasa a XII-a decât la cei dintr-a IV-a sau a VIII-a (Beatty *et al.*, 1996).

Deși tendințele altor NAEP sunt similare, în nici un caz nu putem afirma că majoritatea elevilor de clasa a XII-a dovedesc o înțelegere conceptuală profundă a unei deprinderi sau a unui subiect anume (Byrnes, 2001a). Unul dintre motivele care explică nivelul scăzut de înțelegere conceptuală la elevii de clasa a XII-a este natura abstractă, multidimensională și contraintuitivă a multor subiecte abordate. Chiar și în cele mai fericite împrejurări, concepte precum *penurie*, *drepturile omului*, *difuzie*, *limită* și *conservare a energiei* sunt greu de înțeles și de exemplificat. Mai mult, definițiile științifice ale acestor concepte sunt în contradicție cu ideile pe care și le formaseră ei. Dificultatea conceptelor, combinată cu naivele concepții preexistente ale adolescentului, dau naștere deseori la prejudecăți greu de corectat.

Ca atare, în general, rezultatele despre cunoștințe se pot rezuma după cum urmează:

- În cazul celor mai multe obiecte de studiu există creșteri modeste și monotone la cunoștințele declarative și procedurale între clasa a IV-a și anii de facultate; creșteri mai mici se regăsesc în ceea ce privește cunoștințele conceptuale.
- Prejudecățile abundă la majoritatea obiectelor de studiu și sunt evidente la elevii de clasa a XII-a și la studenți.

- Cel mai corect răspuns la întrebarea „Volumul cunoştinţelor creşte în adolescenţă?" este: „Depinde de domeniu (de exemplu, matematică *versus* relaţii interpersonale) şi de tipul de cunoştinţe (de exemplu, declarative *versus* conceptuale)".
- Deşi există puţine dovezi ale unei schimbări în domeniile generale în ceea ce priveşte înţelegerea la o anumită vârstă, există dovezi ale înţelegerii în cadrul anumitor domenii prin care copiii progresează în adolescenţă. Ca atare, constructivismul este viabil în continuare, în ciuda problemelor empirice legate de conceptul de etapă (Byrnes, 2001a).

Procesele cognitive

După cum s-a sugerat mai devreme, există mai multe tipuri de procese cognitive care pot fi aplicate unei baze existente de cunoştinţe. Deoarece o recapitulare pe larg a literaturii de specialitate în acest domeniu nu face obiectul capitolului de faţă, ne vom concentra asupra unor descoperiri recente în câteva arii de interes care predomină în literatura despre gândirea adolescentului. Aceste arii sunt grupate după cum urmează:

a) Raţionamentul deductiv şi inductiv.
b) Alte tipuri de raţionament.
c) Luarea deciziilor.
d) Procese de memorare şi limite.

Raţionamentul deductiv şi inductiv. Oamenii raţionează deductiv de fiecare dată când combină premise şi ajung la o concluzie logică pornind de la acele premise (Ward şi Overton, 1990). De exemplu, se dau premisele:

(A1) *Ori majordomul, ori servitoarea l-a ucis pe duce.*
(B1) *Majordomul nu avea cum să-l ucidă pe duce.* Se poate trage concluzia (C1): *Servitoarea trebuie să-l fi ucis pe duce.*

În mod similar, dacă se dau premisele:

(A2) *Dacă astăzi este marţi, atunci am ore.*
(B2) *Astăzi este marţi*, atunci se poate trage concluzia (C2): *Am ore.*

După cum se poate vedea, premisele descriu reguli pentru anumite stări de lucruri care sunt cunoscute înainte de a se şti concluzia sau de a se trage vreo concluzie în baza lor. Deşi se poate spune că raţionamentul deductiv este ceva ezoteric, folosit doar la orele introductive de logică, în realitate el se poate aplica multor contexte, deoarece adolescenţii încearcă să îşi dea seama ce se întâmplă şi ce posibilităţi au în astfel de contexte. Mai mult, raţionamentul deductiv este deseori folosit de poliţie pentru rezolvarea cazurilor, de către autori şi studenţi la redactarea eseurilor argumentative, de către avocaţi pentru a-şi pleda cauzele, de către savanţi pentru a verifica ipotezele şi de către elevii de liceu, la algebră şi geometrie. Se presupune că este un tip de raţionament important, cu ajutorul căruia se pot evita atât erorile minore (de exemplu, să te duci la ore în altă zi decât trebuie), cât şi cele grave (de exemplu, să condamni o altă persoană decât cea vinovată), dacă este dus până la capăt în mod adecvat. Cu alte cuvinte, concluziile stabilesc convingeri (de exemplu, majordomul a făcut-o) care, la rândul lor, determină comportamente (de exemplu, să nu mai pierzi timpul investigând alţi suspecţi).

Printre cele mai bune modalităţi de a evita erorile de raţionament deductiv se numără :

a) Siguranţa că premisele sunt adevărate.
b) Formulând doar concluzii care sunt o consecinţă logică a premiselor.

Pentru a ilustra cazul b), să ne gândim ce s-ar putea întâmpla cu majordomul din exemplul de mai sus dacă ar exista trei suspecţi, iar cel care face raţionamentul ar crede că sunt doar doi. În acest caz, premisa (A1) de mai sus (ori majordomul, ori servitoarea l-a ucis pe duce) nu este adevărată. În consecinţă, concluzia (C1) (servitoarea a făcut-o) nu ar deriva din premisele (A1) şi (B1) (dacă majordomul nu a făcut-o, oricare dintre ceilalţi doi suspecţi ar putea fi vinovat – nu numai servitoarea). Cel mai bun exemplu al celei de-a doua surse de erori îl reprezintă raţionamentele greşite pe care le putem identifica deseori în silogismele condiţionate. Fiind dată premisele (A2) : *Dacă astăzi este marţi, atunci am ore* şi (B2) : *Nu este marţi*, se poate trage concluzia că (C2) : *Nu am ore* (pentru că aş putea avea ore şi în alte zile). Cei care acceptă (C2) comit aşa-zisa negare a erorii antecedente. În mod similar, se poate afirma că este cu siguranţă marţi – pornind de la premisa (A2) – şi că am ore. Cei care susţin aşa ceva comit aşa-zisa afirmare a erorii ulterioare.

Ca atare, există o diferenţă importantă între concluziile care reprezintă consecinţele logice ale unor premise şi cele care nu. O parte a competenţei de raţionament deductiv a unei persoane implică înţelegerea acestei diferenţe. Dar cum ar trebui judecată competenţa respectivă atunci când persoana trage concluzii care nu sunt garantate de regulile logicii, acţionează în funcţie de ele şi ajunge oricum să aibă succes în baza lor ? De exemplu, ce-ar fi dacă persoana care face raţionamentul ştie că nu poate trage concluzia că servitoarea a comis cu siguranţă crima (fiindcă există şi alţi suspecţi), dar are mari suspiciuni că totuşi servitoarea este vinovată ? Dacă un detectiv ar ţine cont întotdeauna de astfel de bănuieli şi ar obţine o rată excelentă a condamnărilor, nu s-ar putea spune despre el că are un raţionament impecabil ?

După cum arată exemplul de mai sus, există şi alte tipuri de afirmaţii, în afara celor deductive, care pot ajuta individul să aibă succes în viaţă. Atunci când celelalte tipuri de afirmaţii implică extrapolări de la un număr mic de cazuri la un principiu general (de exemplu, bona mea are un Volvo, aşa că probabil toate bonele au Volvo) sau afirmaţii care pot fi adevărate (sau nu), spunem că o persoană a făcut o inferenţă inductivă. Deşi poate fi eronat să facem inferenţe inductive (de exemplu, deoarece cazurile singulare ar putea să nu fie reprezentative, iar stereotipurile derivă din inducţii), oamenii care procedează astfel au şanse să aibă succes dacă reuşesc să-şi adecveze presupunerile la nişte probabilităţi obiective. De fapt, cercetătorii care studiază dobândirea cunoştinţelor de limbă sugerează că limba maternă nu ar putea fi învăţată atât de repede de către copii dacă n-ar face inducţii (de exemplu, Animăluţul meu de casă se numeşte *câine*. Al tău arată ca al meu, aşa că, probabil, tot *câine* se numeşte). Totuşi, din nou, există o diferenţă între a face o inferenţă inductivă şi a şti că aceasta ar putea foarte bine să fie greşită. În acest caz, întrebările-cheie sunt :

a) Adolescenţii recunosc erorile inferenţelor lor inductive?
b) Cred că astfel de afirmaţii sunt la fel de sigure ca şi afirmaţiile deductive valide?
c) Cât de des îi duc inferenţele inductive către comportamente care să stimuleze succesul?

Descrierile raţionamentelor deductive şi inductive de mai sus au fost oferite pentru a ne face să înţelegem ce atrag după sine astfel de procese. Înţelegerea naturii şi valorii funcţionale a afirmaţiilor în cauză reprezintă primul pas spre a şti cum să le înregistrăm evoluţia în studiile empirice. Însă, pentru cercetători este la fel de important să ia două decizii metodologice capitale în legătură cu reacţia aşteptată de la participanţi şi cu conţinutul sarcinilor. După cum s-a sugerat mai înainte, participanţilor ar putea să li se ceară: a) să spună ce concluzii au tras fie din premise, fie din cazuri (de exemplu, dacă li se dau premisele A2 şi B2 şi li se cere să tragă o concluzie); b) Să facă diferenţa între concluziile logice şi celelalte; c) Să indice rezultate care să infirme o ipoteză (de exemplu, în cazul unui consumator minor de băuturi alcoolice: „Dacă o persoană bea bere, atunci are cel puţin 21 de ani"). Mai mult, li s-ar putea cere să justifice răspunsurile sau să arate cât sunt de încrezători faţă de orice concluzie pe care o trag. Cât despre conţinutul sarcinilor, participanţilor li se pot prezenta premise (sau cazuri) despre entităţi reale, familiare (de exemplu, specii de animale, codul rutier), conţinuturi fanteziste inventate special pentru experiment (de exemplu, caracteristicile unor fiinţe extraterestre sau personaje din basme) sau conţinuturi abstracte despre litere, forme ori silabe fără nici un sens. Se pare că fiecare decizie luată afectează importanţa tendinţelor tipice vârstei atunci când îi comparăm pe copii, pe adolescenţi şi pe adulţi. În consecinţă, au fost stabilite cu dificultate atât vârsta la care apar competenţele deductive şi inductive, cât şi cursul evolutiv al acestora în adolescenţă. Efectele modului de reacţie şi ale conţinutului au mai fost complicate şi de neînţelegerile dintre cercetători cu privire la standardele stabilite pentru atribuirea competenţelor. Unii atribuie competenţa dacă un copil face cel puţin o afirmaţie validă pentru cel puţin un tip de conţinut (de exemplu, fantezie). Alţii o fac numai dacă participantul face consecvent afirmaţii valide, le evită la fel de consecvent pe cele greşite şi procedează la fel în cazul mai multor conţinuturi (cu o frecvenţă care să depăşească pura întâmplare). Parţial, astfel de decizii metodologice reflectă măsura în care cercetătorii se aliniază la curentul *Zeitgeist*, care favorizează competenţele foarte timpurii, sau la teoria lui Piaget, care sugerează că nivelele mai ridicate de deprindere inductivă şi deductivă apar odată cu declanşarea operaţiilor formale în adolescenţă.

În ciuda tuturor acestor complicaţii, există schimbări vizibile în ceea ce priveşte deprinderile de raţionament care apar între copilărie şi începutul vieţii de adult. Competenţa se manifestă prima dată în jurul vârstei de 5 sau 6 ani, sub forma unor concluzii la care se ajunge pornind de la premise de tipul „dacă-atunci" (condiţionale), mai ales când se referă la un conţinut fantezist (de exemplu, Dias şi Harris, 1988). După câţiva ani, copiii încep să dea semne de înţelegere a diferenţei dintre concluziile care derivă logic din premisele condiţionale şi care nu (de exemplu, Byrnes şi Overton, 1986; Janveau-Brennan şi Markovits, 1999), mai ales atunci când premisele se referă la conţinuturi familiare legate de relaţiile cu caracter de clasificare sau cauzale. Ulterior, în adolescenţă, se înregistrează creşteri constante în ceea ce priveşte capacitatea de a trage concluzii adecvate, de a explica raţionamentele şi de a testa ipoteze chiar şi atunci când premisele se referă la afirmații nefamiliare, abstracte sau contrare realității (Klaczynski, 1993 ; Moshman și Franks, 1986 ; Ward și Overton, 1990). Și totuși, performanța crește numai atunci când se face referire la conținuturi familiare despre relațiile legale sau cauzale (Klaczynski și Narasimhan, 1998). Atunci când conținutul experimental nu se bazează pe situații reale (de exemplu, toți elefanții sunt animale mici. Acesta este un elefant. Este mic ?) sau nu are un referent logic (de exemplu, dacă este un D pe o parte, atunci pe cealaltă este un 7), mai puțin de jumătate dintre adolescenți sau adulți se descurcă onorabil. Totuși, în cazul acestor sarcini, performanțele se pot îmbunătăți la participanții cu vârste mai mari dacă problemele abstracte sunt prezentate după cele care au sens sau dacă logica sarcinii le este explicată (de exemplu, Klaczynski, 1993 ; Ward, Byrnes și Overton, 1990). Chiar și așa, astfel de măsuri au, în general, un efect slab. Descoperirile menționate implică faptul că cea mai mare parte a dezvoltării competenței de raționare deductivă după vârsta de 10 ani stă în capacitatea de a renunța la propriile convingeri și de a gândi obiectiv esența unui argument (Moshman, 1998). Există puține dovezi în ceea ce privește capacitatea abstractă, manifestată în domenii generale, care să fie aplicată spontan oricărui conținut.

În ceea ce privește competența de raționare, există puține studii care să o analizeze, dintre care doar câteva mai examinează inducția în adolescență. Într-un studiu complex efectuat în Ungaria (Csapo, 1997), peste 2.400 de elevi din clasele a III-a, a V-a, a VII-a, a IX-a și a XI-a au primit șase tipuri de probleme de inducție, printre care analogii de numere, analogii verbale, serii de numere (de exemplu 1, 7, 13 ?) și serii de litere (de exemplu, a, c, e ?). Rezultatele au arătat următoarele procente de răspunsuri corecte pentru fiecare clasă : 33% (clasa a III-a), 45% (clasa a V-a), 60% (clasa a VII-a), 70% (clasa a IX-a) și 75% (clasa a XI-a). Așadar, performanțele se îmbunătățesc odată cu vârsta, mai ales la nivelul primelor trei clase. Totuși, aceste descoperiri nu înseamnă neapărat că competența inductivă de raționare în ceea ce privește domeniile generale apare de-a lungul timpului, deoarece :

a) Corelațiile dintre cele șase tipuri de itemi au variat între 0,48 și 0,67.
b) Diferențele de vârstă au fost mai mari în cazul unor tipuri de itemi decât în cazul celorlalte.

Un tip similar de domeniu specific în tendințele legate de vârstă a fost identificat într-un studiu al raționamentului inductiv la copiii de clasele a V-a și a VII-a (Baker-Sennet și Ceci, 1996). După cum am sugerat mai devreme, astfel de descoperiri se pot atribui, probabil, creșterilor volumului de cunoștințe dintre copilărie și sfârșitul adolescenței, precum și familiarității sporite cu astfel de sarcini de inducție. Adolescenții demonstrează, de asemenea, capacitatea de a ști când două analogii sunt similare în mod formal (Nippold, 1994). Acest tip de raționament de ordin secundar este asemănător cu evaluarea conștientă necesară în sarcinile de deducție care au un conținut contrar realității (după cum s-a descris mai sus).

În alte două studii, cercetătorii au încercat să evalueze abordări deductive și inductive ale acelorași subiecte. Galotti, Komatsu și Voelz (1997) le-au dat unor elevi de clasele a II-a și a VI-a câteva probleme deductive și inductive și le-au cerut să formuleze afirmații pornind de la ele, să își clasifice gradul de încredere în ele și să-și justifice răspunsurile. Rezultatele gradului de încredere și cele referitoare la justificări au arătat o sensibilitate crescută faţă de cele două tipuri de probleme în funcţie de vârstă. De exemplu, până în clasa a IV-a, gradul de încredere faţă de rezultatele la problemele deductive era mai mare decât la cele inductive (aşa cum şi trebuie să fie, de vreme ce concluziile deductive trebuie să fie adevărate). Într-un studiu efectuat pe copii de clasele a V-a şi a VIII-a, Foltz, Overton şi Ricco (1995) le-au înmânat elevilor o imagine acoperită cu bucăţi mici de hârtie de formă dreptunghiulară. Ideea era să întoarcă cât mai puţine bucăţi de hârtie pentru a-şi da seama ce anume reprezenta imaginea, ajutându-se şi de variantele prezentate dedesubt (care erau asemănătoare). Strategia deductivă (şi cea mai eficientă) în acest caz a fost să întoarcă bucăţile care eliminau variantele greşite şi le confirmau pe cele corecte. Strategia inductivă consta în întoarcerea bucăţilor care confirmau varianta preferată, dar şi celelalte variante. Rezultatele au arătat că elevii mai mari s-au orientat spre strategia deductivă, iar strategia a fost utilizată mai des de copiii care s-au descurcat în general cu sarcinile deductive (sarcina de selecţie Wason).

În final, se pot trage următoarele concluzii despre raţionamentele deductive şi inductive:

- Deşi preadolescenţii au capacitatea de a face anumite afirmaţii deductive şi inductive, copiii, în general, dobândesc în adolescenţă o înţelegere sporită a diferenţei dintre cele două tipuri de afirmaţii şi a valorii lor. Mai mult, adolescenţii arată o înclinaţie mai mare de a renunţa la propriile convingeri pentru a evalua raţionamentul altuia (însă performanţele lor nu sunt nici pe departe perfecte) şi pot uneori să analizeze argumentele la un nivel obiectiv (Moshman, 1998).
- Performanţele cresc considerabil atunci când adolescenţilor li se cere să aplice aceste deprinderi unei baze existente de cunoştinţe. Ultima descoperire fundamentează recentele afirmaţii cum că evoluţia a făcut ca deprinderile de raţionare să fie dependente de cunoştinţe (vezi Hirschfeld şi Gelman, 1994).

Alte tipuri de raţionament. Există, desigur, şi alte tipuri de raţionament în afară de cel deductiv şi inductiv. De exemplu, elevii efectuează raţionamente matematice atunci când li se dau elementele unei probleme şi li se cere să o rezolve (cum ar face-o la testele de evaluare a performanţelor şcolare), reprezentări în spaţiu atunci când lucrează cu informaţii despre spaţiu (de exemplu, să-şi imagineze că rotesc un obiect; să folosească o hartă pentru a-şi da seama care este cea mai bună rută către o anumită locaţie), raţionamente ştiinţifice în care formulează ipoteze şi le testează în mod adecvat etc. După cum arată toate aceste exemple, raţionamentul implică manipularea cu un scop precis, combinarea sau elaborarea itemilor cu privire la informaţie. Adică, atunci când oamenii fac raţionamente, ei „depăşesc limita informaţiilor care li se dau" pentru a realiza:

a) Ce este sau ce ar putea fi adevărat despre lume.
b) Cum să procedeze sau cum să ajungă la rezultatele dorite într-o anumită situaţie.

Din motive de comparaţie, avem interesul să determinăm dacă tendinţele vârstei din alte forme de raţionament sunt asemănătoare celor regăsite în cazul raţionamentelor deductive şi inductive. Din păcate, este dificil să tragem concluzii ferme în cazul raţionamentelor matematice sau al reprezentării în spaţiu deoarece cercetătorii care studiază aceste tipuri de raţionament în general nu au dat aceleaşi sarcini copiilor, adolescenţilor şi adulţilor. Mai mult, majoritatea studiilor din domeniul raţionamentelor matematice sau al reprezentării în spaţiu s-au concentrat asupra competenţelor preşcolarilor şi elevilor din şcoala primară (Byrnes, 2001a ; Deloache *et al.*, 1998). Puţinele studii care există în domeniul matematicii sugerează totuşi că există schimbări evolutive în ceea ce priveşte capacitatea de a raţiona despre acelaşi conţinut matematic (de exemplu, Geary *et al.*, 1997 ; Halford, 1978 ; Lester, 1975 ; Sweller şi Cooper, 1985).

În domeniul reprezentării în spaţiu, cercetătorii au mai identificat schimbări legate de vârstă între copilărie şi adolescenţă. Totuşi, în majoritatea cazurilor, cele mai mari îmbunătăţiri au loc în cazul vitezei cu care copiii operează cu reprezentările în spaţiu. Acurateţea este ridicată la toate vârstele (Kail, 1988 ; Levine, Preddy şi Thorndike, 1987 ; Merriman, Keating şi List, 1985 ; Waber, Carlson şi Mann, 1982).

Lucrările despre raţionamentul ştiinţific în adolescenţă sunt oarecum mai numeroase decât cele despre raţionamentul matematic sau reprezentările în spaţiu, dar este dificil totuşi să găsim comparaţii între copii, adolescenţi şi adulţi pentru aceleaşi sarcini. Cu toate acestea, din lucrările respective se pot trage următoarele concluzii : prin selectarea atentă a conţinutului (de exemplu, resturile lăsate de un şoarece care a furat mâncare) este posibil să se demonstreze înţelegerea timpurie a utilizării dovezilor pentru a face afirmaţii (Sodian, Zaitchik şi Carey, 1991). Mai mult, instruirea în tehnica izolării variabilelor a fost eficientă în cazul copiilor cu vârste de peste 10 ani (de exemplu, Chen şi Klahr, 1999). Dar capacitatea de a construi ipoteze în mod conştient într-o gamă variată de conţinuturi, de a testa aceste ipoteze în experimente controlate şi de a trage concluziile adecvate în urma datelor analizate se manifestă tot mai mult în adolescenţă şi la începutul vieţii de adult (Byrnes, 2001a ; Klaczynski şi Narasimham, 1998 ; Kuhn *et al.*, 1995).

Luarea deciziilor. Conceptualizarea luării deciziilor se referă la un set de procese care intervin atunci când o persoană încearcă să îşi dea seama cum să atingă un anumit scop (Byrnes, 1998). După ce îşi stabileşte scopul, individul generează un set de opţiuni fie căutându-le în memorie, fie consultând surse externe (de exemplu, mentori, congeneri etc.). Apoi, el trebuie să evalueze opţiunile, să o aleagă pe cea mai bună şi să o aplice. În final, persoana în cauză se confruntă cu consecinţele propriei decizii.

Analizarea literaturii de specialitate arată că cercetătorii nu au fost interesaţi să stabilească dacă preadolescenţii, adolescenţii şi adulţii s-au angajat în stabilirea unor obiective, în generarea de opţiuni şi în evaluarea lor etc. (deoarece este de la sine înţeles că au făcut-o într-o oarecare măsură). În schimb, au fost mai preocupaţi să determine dacă aceste aspecte ale luării deciziilor sunt duse la capăt mai eficient odată cu vârsta. Astfel încât, s-ar putea întreba : Adolescenţii au mai multe şanse să îşi stabilească obiective multiple şi flexibile odată cu vârsta ? Să genereze un set de opţiuni prin care să ducă la îndeplinire aceste obiective ? Să folosească strategii care să-i ajute să descopere cel mai bun procedeu ? Adolescenţii şi adulţii au mai multe şanse să anticipeze consecinţele deciziilor lor decât preadolescenţii şi copiii ? Există dovezi că copiii învaţă din succesul şi eşecul deciziilor pe care le iau odată cu vârsta ?

Deoarece lucrările despre luarea deciziilor sunt relativ puţine, încă nu este posibil să găsim răspunsuri ferme pentru astfel de întrebări importante (Byrnes, 1998 ; Klaczynski, Byrnes şi Jacobs, 2001). Cu toate acestea, există dovezi că adolescenţii au mai multe şanse decât preadolescenţii şi copiii :

a) Să înţeleagă diferenţa dintre opţiunile care pot să ducă la îndeplinirea mai multor obiective şi cele care să ducă la îndeplinirea unui singur obiectiv (Byrnes şi McClenny. 1994 ; Byrnes, Miller şi Reynolds, 1999).
b) Să anticipeze o gamă mai largă a consecinţelor acţiunilor lor (Lewis, 1981 ; Halpern-Felsher şi Cauffman, 2001).
c) Să înveţe din succesul şi eşecul deciziilor lor odată cu înaintarea în vârstă (Byrnes şi McClenny, 1994 ; Byrnes, Miller şi Reynolds, 1999).

Se mai sugerează că adolescenţii pot să ia decizii mai bune atunci când, în plan metacognitiv, înţeleg factorii care afectează calitatea procesului de luare a deciziilor (Miller şi Byrnes, 2001 ; Ormond *et al.*, 1991). Totuşi, majoritatea studiilor menţionate au presupus muncă de laborator, scenarii ipotetice sau autoraportări. În contexte reale pot interveni factori care să afecteze radical calitatea deciziilor. De exemplu, adolescenţii ar putea să creadă că vor înregistra un rezultat pozitiv şi să constate ulterior că nu era aşa. Astfel, lipsa de autocunoaştere poate duce la erori grave. De asemenea, stări intense de excitare sau de beţie pot duce la diminuarea gravă a capacităţii de a genera, evalua şi implementa opţiuni de succes. Ca urmare, adolescenţii şi adulţii care se prezintă bine în laborator pot lua decizii proaste în afara lui dacă le lipsesc strategiile de autocontrol pentru a face faţă situaţiilor (de exemplu, tehnici de autoliniştire, capacitatea de a rezista îndemnurilor congenerilor de a bea etc.). Evident, în acest domeniu este nevoie de mai multe studii care să analizeze problemele respective şi să reia demersurile care s-au întreprins deja.

Deprinderile de memorare şi restricţiile de procesare. De-a lungul anilor, cercetătorii în domeniul memoriei au introdus o serie de distincţii teoretice pentru a structura o gamă largă de descoperiri legate de indivizii sănătoşi, respectiv de cei cu leziuni la creier (Squire şi Knowlton, 1995). De exemplu, se face distincţie între capacitatea de a menţine informaţiile în plan conştient (de exemplu, memoria de lucru) şi informaţiile care sunt stocate permanent în modelele de conexiuni neurale (de exemplu, memoria de lungă durată). În cadrul comparaţiei dintre memoria de lucru şi memoria de lungă durată s-au mai făcut şi alte distincţii importante (de exemplu, memoria de lucru verbal *versus* memoria de lucru spaţial). Mai mult, cercetătorii au considerat că este necesar să facă distincţie între îmbunătăţirile subconştiente ale deprinderilor în timp (memoria implicită) şi informaţiile care pot fi utilizate după ce sunt extrase din memoria de lungă durată (memoria explicită). Alte caracteristici ale sistemului de memorare a omului cuprind restricţiile care limitează numărul de informaţii ce pot fi menţinute în memorie înainte să dispară şi strategiile pentru a depăşi aceste restricţii şi a stoca informaţii noi în memoria de lungă durată (de exemplu, repetiţiile). După toate probabilităţile, cercetătorii care studiază dezvoltarea cognitivă ar putea ţine evidenţa schimbărilor legate de vârstă în cazul oricărui aspect al memoriei (de exemplu, memoria de lucru, memoria implicită, strategii etc.) Totuşi, după cum a fost şi cazul anumitor tipuri de raţionamente, majoritatea studiilor despre memorie au analizat mai mult schimbările care au loc de la naştere până la vârsta de 10 ani. Accentul pus pe preadolescenţă a devenit exagerat în ultimii ani, foarte mulţi cercetători lansându-se în determinarea competenţelor copiilor de a fi martori în cazurile de crimă (Bjorklund, 1999).

Cu toate acestea, câteva studii ale dezvoltării memoriei în adolescență au fost efectuate încă de la începutul anilor '90. De exemplu, Paniak *et al.* (1998) au creat norme de vârstă pentru cei cu vârste cuprinse între 9 și 15 ani ($N > 700$) pe scala memoriei logice și cea a reproducerii vizuale a WMS-R (Wechsler Memory Scale-Revised). Pe scala memoriei logice, participanților li se cere să-și aducă aminte cât mai multe detalii despre două fragmente care le sunt citite. În subtestul reproducerii vizuale, participanților li se prezintă mai multe figuri geometrice timp de 10 secunde, după care li se cere să identifice fiecare figură dintre patru variante. Rezultatele au arătat că scorurile la amintirile instantanee pe scala memoriei logice s-au îmbunătățit constant odată cu vârsta (de exemplu, de la 43% la cei de 9 ani până la 63% la cei de 16 ani) și că o întârziere a provocat o descreștere de aproximativ 5% la toate palierele de vârstă. Pe scala reproducerii vizuale, performanțele au crescut constant de la 73% la cei de 9 ani la 89% la cei de 15 ani. Altă descoperire a constat în faptul că manipularea întârzierii a provocat o pierdere de două ori mai mare la copiii de 9-11 ani decât la cei de 12-15 ani.

Zald și Iacono (1998) au înregistrat dezvoltarea memoriei de lucru spațiale în cazul a 500 de adolescenți cu vârste cuprinse între 14 și 20 de ani. Memoria de lucru spațială a fost evaluată cerându-li-se participanților să își amintească locația unui simbol de pe monitorul unui calculator după o scurtă întârziere în timpul căreia a fost introdusă o sarcină cu interferență verbală (pentru a limita repetiția camuflată). Ratele de eroare după întârzierile de 8 și 14 secunde au fost de 83% și 93% în cazul adolescenților de 14 ani, respectiv de 72% și 80% în cazul celor de 20 de ani (aceștia s-au descurcat mai bine). Într-un context controlat, cu amintire instantanee și fără interferență, ratele de eroare au fost de doar 24% la fiecare nivel de vârstă. Astfel, întârzierile și interferența au produs scăderi bruște ale performanțelor cu precădere la subiecții mai tineri. Diferențele dintre grupurile de vârstă au fost semnificative în toate contextele, în afară de cele controlate. Așadar, memoria de lucru spațială pare să se îmbunătățească în adolescență. Exprimată ca măsură a efectului, diferența de vârstă în contextul cel mai dificil a fost $d = 0{,}47$ (o jumătate din deviația standard). Swanson (1999) a obținut rezultate similare pentru memoria de lucru, atât verbală, cât și spațială, la un eșantion de 778 de persoane. S-au identificat creșteri constante de memorie între 6 și 35 de ani, dimensiunea efectului fiind cuprinsă în limita a 0,40.

Wood *et al.* (1999) le-au cerut elevilor din patru clase de nivel diferit să învețe 60 de lucruri adevărate folosindu-se de o metodă proprie sau de o abordare numită interogare elaborată (care oferă răspunsuri la întrebări de tipul „de ce" pentru fiecare fapt). După o perioadă de studiu, elevilor li s-a cerut să își aducă aminte cât mai multe lucruri. Rezultatele lor au fost următoarele: în timp ce elevii de clasele a V-a și a VI-a și-au amintit 38% dintre lucrurile învățate, cei de-a IX-a și a X-a, studenții în primul an și cei din anii terminali și-au amintit 43%, 58%, respectiv 60% din cunoștințele învățate. Cifrele corespondente în contextul autodidactic au fost de 28%, 34%, 52% și, respectiv, 59%. În viziunea lui Wool *et al.*, rezultatele ar sugera că interogarea elaborată a fost mai eficientă în cazul preadolescenților, probabil deoarece adolescenții au folosit o tehnică proprie. Diferența dintre studenții din anii terminali și elevii dintr-a V-a și a VI-a a produs o măsură a efectului semnificativă pentru fiecare context ($d = 1{,}69$, $2{,}32$ pentru fiecare context).

Cycowicz *et al.* (2000) au efectuat un studiu pentru a stabili dacă performanța la câteva teste de memorie implicită avea să se îmbunătățească odată cu vârsta, la fel ca în cazul testelor de memorie explicită (precum cele folosite de Paniak *et al.*, 1998 ; Zald şi Iacono, 1998 ; Wood *et al.*, 1999). Memoria implicită a fost evaluată folosindu-se un test cu fragmente de imagine. În acest caz, fragmentele unei imagini urmau să fie adăugate până când persoana putea identifica întreaga imagine. După etapa de identificare, participanţilor li se cerea să îşi amintească imaginile şi să le recunoască. Pentru a ajunge la un nivel general de performanţă, Cycowicz *et al.* au împărţit grupurile în funcţie de nivelul de performanţă identificat la eşantioanele de adulţi. Rezultatele au arătat că cei de 5-7 ani, în comparaţie cu adulţii, şi-au amintit 31% dintre imagini şi au recunoscut 33% dintre ele. Cifrele în cazul celor de 9-11 ani au fost de 68% (imagini amintite), respectiv 54% (imagini recunoscute), iar cei de 14-16 ani şi-au amintit 90% dintre imagini şi au recunoscut 87% dintre ele. Ca atare, în jurul vârstei de 15 ani, performanţa adolescenţilor o atinge pe cea a adulţilor. Autorii au tras concluzia că „memoria implicită, la fel ca şi cea explicită se dezvoltă odată cu vârsta" (p. 19).

Lehman *et al.* (1998) au evaluat schimbările de vârstă în ceea ce priveşte capacitatea de a uita intenţionat anumite informaţii. Aici, indiciile arătau care informaţii vor fi amintite şi care vor fi uitate. Elevii de clasele a VIII-a şi a IX-a au demonstrat o memorie semnificativ mai bună pentru informaţiile pe care trebuiau să şi le aducă aminte şi semnificativ mai slabă în cazul informaţiilor care trebuiau uitate, în comparaţie cu elevii de clasa a III-a. Autorii au explicat această diferenţă prin faptul că cei mai mici sunt mai puţin pricepuţi în procesul de codificare.

Spre deosebire de cele patru studii menţionate care au descoperit schimbări considerabile în ceea ce priveşte performanţele de memorie între copilărie şi adolescenţă, alte câteva studii au constatat schimbări mult mai mici sau nici una. De exemplu, într-un studiu dedicat vitezei de recuperare a informaţiilor, List, Keating şi Merriman (1985) au descoperit o reducere cu 44% a vitezei cu care copiii de clasa a IV-a până la a VIII-a puteau identifica şi analiza literele (de la 884 msec până la 587 msec). Între clasa a VIII-a şi facultate, viteza de recuperare s-a redus cu alte 15 procente (de la 587 msec la 507 msec), dar această schimbare nu a fost semnificativă. Astfel, în vreme ce elevii de la toate cele trei nivele au fost relativ rapizi în reacţii, performanţele s-au îmbunătăţit între 9 şi 13 ani. Într-un studiu al recunoaşterii false, Seamon *et al.* (2000) au stabilit că puţini subiecţi de clasele I, a V-a şi facultate făceau erori în ceea ce priveşte identificarea imaginilor pe care le văzuseră înainte într-o etapă de simulare. Nu s-au constatat diferenţe de vârstă notabile.

Aşadar, diferenţele de vârstă în cazul memoriei nu apar întotdeauna atunci când îi comparăm pe copii, adolescenţi şi adulţi. Variabilele care par să afecteze amploarea diferenţelor de vârstă cuprind :

a) Situaţia în care elevii trebuie să înveţe informaţii în timpul experimentului sau să recupereze ceva ştiut dinainte.
b) Durata întârzierii dintre apariţia stimulului şi momentul în care li se cere să recupereze informaţiile.

BCU IAŞI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Orientările metacognitive

Ultimul aspect al cunoașterii pe care îl vom analiza se referă la capacitatea de a reflecta asupra propriilor cunoștințe sau asupra cunoștințelor altora și de a le evalua (Moshman, 1998). Pentru a ilustra o astfel de capacitate, trebuie să remarcăm că există o diferență între a ne aminti o descriere exactă a unui eveniment istoric (de exemplu, Masacrul de la Boston) și a evalua calitatea dovezilor în baza cărora se face descrierea (de exemplu, cum putem ști sigur cine a apăsat primul pe trăgaci ?). Mai mult, ar trebui să existe o corespondență între numărul de explicații posibile și nivelul de siguranță (Byrnes și Beilin, 1991). De exemplu, dacă doi suspecți ar fi putut să comită o infracțiune, detectivul ar trebui să fie mai nesigur de vinovăția unui individ decât dacă numai o singură persoană ar fi putut comite infracțiunea. În aceeași ordine de idei, trebuie să fim mai siguri de veridicitatea unui eveniment istoric atunci când există un număr considerabil de dovezi decât atunci când dovezile sunt puține sau îndoielnice.

În final, oamenii de știință sunt conștienți de diferența dintre teoriile lor și dovezile de care ar fi nevoie pentru a le susține (Kuhn, 1992). Mai mult, ei știu că experimentele tind mai curând să ridice întrebări decât să aducă răspunsuri. Când ajung adolescenții să fie de acord cu vechea zicală : „Cu cât știi mai mult, cu atât îți dai seama cât de puțin cunoști ? ”.

Cercetătorii s-au axat pe capacitatea adolescenților de a reflecta asupra sursei cunoștințelor lor și asupra opiniei lor și a altora în legătură cu cazul în discuție (Moshman, 1998). Unii le-au cerut adolescenților să ia în considerare perspective legate de chestiuni controversate (de exemplu, pedeapsa cu moartea, evoluția speciilor, substanțe despre care se crede că ar fi cancerigene), în vreme ce alții au folosit întrebări care au analizat convingerile epistemologice (de exemplu, „Fie înveți repede un material dificil, fie nu-l înveți deloc”). Rezultatele tuturor studiilor menționate mai sus sugerează că preadolescenții sunt la început obiectiviști și presupun că toate cunoștințele sunt sigure și pot fi învățate repede prin observare. La începutul adolescenței apare o tranziție către relativism, bazată pe ideea că adevărul/perspectiva cuiva este la fel de bun/bună ca și al/a celuilalt. Spre sfârșitul adolescenței și începutul vieții de adult, individul înțelege tot mai mult că, deși există multe perspective, sunt și tehnici care se bazează pe dovezi sau pe raționamente pentru evaluarea acurateței sau validității fiecărei afirmații. Cu alte cuvinte, nu toate perspectivele sunt la fel de „bune” (Chandler, Boyes și Ball, 1990 ; Kuhn, 1992 ; Kitchener *et al.*, 1989 ; Schommer, 1998 ; Schommer *et al.*, 1997).

De ce se dezvoltă cunoașterea în adolescență ?

Am văzut că în fiecare dintre domeniile cunoașterii descrise în capitolul de față (de exemplu, cunoștințe, raționament, luarea deciziilor, memorie și orientările metacognitive), adolescenții și adulții au demonstrat o competență intelectuală mai mare decât preadolescenții. Ultimii, în schimb, au mai multe competențe decât copiii. Literatura de specialitate mai sugerează că cercetătorii au subestimat uneori deprinderile de raționament ale preadolescenţilor (de exemplu, sunt mai pricepuţi decât s-a presupus iniţial) şi le-au supraestimat pe cele ale adolescenţilor şi adulţilor (de exemplu, sunt mai puţin pricepuţi decât s-a presupus iniţial). Ce mecanisme de dezvoltare sunt responsabile pentru un astfel de pattern general al rezultatelor? În momentul de faţă nu se poate da nici un răspuns ferm la această întrebare, dar pot fi propuse şi evaluate pe scurt câteva posibilităţi.

Prima este noţiunea de echilibrare a lui Piaget. Deşi este firesc să presupunem că a) există o tensiune între forţele de asimilare şi adaptare în ceea ce priveşte sporirea volumului de cunoştinţe şi b) experienţa are un rol important în sporirea volumului de cunoştinţe, noţiunea de echilibrare este dificil de testat. Totuşi, încercările recente de a modela echilibrarea în simulări conective ar putea oferi un mijloc prin care anumite afirmaţii despre acest proces pot fi evaluate empiric (Mareschal şi Shultz, 1996).

A doua posibilitate este un proces de tip neural. În mod ideal, acest proces ar trebui să poată explica:

a) Sporirea capacităţii de a coordona dimensiunile multiple ale unei probleme.
b) Schimbările referitoare la memoria de lucru, codificare şi recuperare.
c) Creşterile vitezei de procesare care au loc în diferite domenii.
d) Îmbunătăţirea deprinderilor metacognitive şi de reflecţie descrise în mai multe secţiuni din capitolul de faţă (Halford, Wilson şi Phillips, 1998; Kail, 1996; Moshman, 1998; Waltz *et al.*, 1999). S-a sugerat că maturizarea lobilor frontali ar putea fi responsabilă pentru multe dintre tendinţele datorate vârstei discutate în acest capitol (Case, 1992). Afirmaţia pare plauzibilă, dat fiind că neuronii din lobii frontali continuă să se maturizeze în adolescenţă (Byrnes, 2001b; Johnson, 1997), iar studiile neuroştiinţifice au stabilit rolul lobilor frontali în gândirea multidimensională, conştiinţa de sine, metamemorie şi memoria de lucru (Byrnes, 2001b; Halford *et al.*, 1998; Walty *et al.*, 1999). Mai mult, lobii frontali sunt conectaţi cu foarte multe structuri corticale şi subcorticale, ceea ce ar putea asigura un mecanism prin intermediul căruia să crească viteza de procesare în diverse domenii. Totuşi, schimbările neurale ar putea fi o *consecinţă* a altor schimbări legate de dezvoltare, şi nu o cauză a lor. De exemplu, se ştie că în creier au loc schimbări atunci când oamenii trec prin experienţe noi şi dobândesc cunoştinţe (Byrnes, 2001b). Conexiunile sinaptice se rearanjează, iar învelişurile mielinice formează ansambluri mai complexe şi bine definite. În plus, oamenii care posedă foarte multe cunoştinţe (de exemplu, experţii) îşi amintesc mai mult decât ceilalţi oameni şi au o viteză mai mare de procesare. Astfel se pot explica anumite descoperiri apelându-se doar la cunoştinţe. Mai mult, îmbunătăţirile memoriei de lucru şi ale orientărilor metacognitive continuă mult după adolescenţă (şi mult după ce lobii frontali ajung la maturitate). Astfel, deşi bilanţul neural este contrariant, rămâne să fie analizat şi verificat atent.

A treia posibilitate este educaţia. În mod evident, principala sursă a modificărilor din adolescenţă în ceea ce priveşte cunoştinţele o constituie liceul şi facultatea (Byrnes, 2001a). În plus, cercetătorii care studiază raţionamentul deductiv, luarea deciziilor, raţionamentul argumentativ, gândirea critică şi orientările metacognitive au descoperit sau au afirmat că educaţia pare să fie o variabilă-cheie în explicarea îmbunătăţirilor procesului de raţionare (Byrnes, Miller şi Reynolds, 1999; Kuhn, 1992; Kitchener *et al.*, 1989; Pascarella, 1999; Schommer, 1998; Scribner, 1997).

Desigur, este posibil ca toate cele trei explicaţii să fie corecte. De exemplu, educaţia şi experienţa ar putea genera cunoştinţe şi schimbări la nivel mental care să corespundă cunoştinţelor în cauză. Aceste schimbări, pe de altă parte, ar putea duce în cele din urmă la interconexiuni şi la alte schimbări care să genereze o capacitate de gândire multidimensională, de reacţie rapidă etc. În fine, modelele conective ale modificării cunoştinţelor (şi ansamblurile neuronale corespondente) pot fi folosite pentru a explica schimbările monotone şi conservatoare care au loc.

Ce factori moderează exprimarea deprinderilor cognitive la adolescenţi ?

În capitolul de faţă am observat în câteva rânduri că deprinderile cognitive se îmbunătăţesc în adolescenţă, dar performanţa adolescenţilor şi a adulţilor nu este nici pe departe cea mai bună. Ce factori limitează măsura în care sunt exprimate deprinderile de raţionament, de memorare şi metacognitive? De-a lungul anilor, unii au fost identificaţi, dar, din motive de spaţiu, vom menţiona doar câţiva. Primul factor care afectează în mare măsură nivelul performanţei este conţinutul oricărei sarcini date. După cum s-a sesizat de mai multe ori, prin selectarea atentă a conţinutului, care este familiar şi structurat în mod adecvat, cercetătorii pot aduce performanţa la nivele înalte şi pot elimina (sau chiar inversa) diferenţele de vârstă dintre copii şi adolescenţi sau dintre adolescenţi şi adulţi. Al doilea factor este stimulentul motivaţional al sarcinii (Klaczynski *et al.*, 2001). Adolescenţii şi adulţii au performanţe mult mai bune în ceea ce priveşte sarcinile de raţionament şi gândire ştiinţifică atunci când sunt foarte motivaţi să-şi folosească deprinderile (de exemplu, când convingerile personale le sunt atacate). Al treilea factor este reprezentat de cererile de procesare a sarcinii. Cu cât există mai multe dimensiuni care trebuie coordonate şi reţinute în memoria de lucru, cu atât există mai multe şanse ca adolescenţii şi adulţii să recurgă la concentrarea asupra doar câtorva chestiuni de mare interes. Această regulă de bun-simţ implică faptul că cercetătorii pot creşte performanţa în cazul unor sarcini complexe oferind foarte multe suporturi sau eşafodaje contextuale (de exemplu, materialele auxiliare externe pentru memorare, instruire etc. ; vezi Fischer, 1980). În fine, cercetările în domeniul luării deciziilor au scos în evidenţă rolul important al emoţiilor în ceea ce priveşte performanţa. Emoţiile nu numai că stimulează procesul de luare a deciziilor (de exemplu, se fac opţiuni pentru a spori experienţa emoţiilor pozitive şi a diminua experienţa celor negative), dar pot să şi influenţeze radical performanţa atunci când sunt prea intense (Byrnes, 1998). Luarea unor decizii optime implică, printre altele, posibilitatea folosirii strategiilor de autocontrol (de exemplu, de autoliniştire) pentru a gestiona efectele emoţiilor.

În măsura în care există o variaţie corelată a genului şi etniei cu cunoştinţele (şi educaţia), motivaţia, capacitatea de procesare şi emoţiile, ne putem aştepta la diferenţe de performanţă la acelaşi nivel de vârstă în cazul sarcinilor care evaluează raţionamentul, memoria şi orientările metacognitive. Astfel, aşa cum cercetătorii pot manipula amplitudinea diferenţelor de vârstă prin selectarea atentă a conţinutului şi cerinţelor sarcinii, ei pot manevra şi amplitudinea diferenţelor de gen şi etnie (Byrnes, Miller şi Schaefer, 1999).

Totuşi, ar fi greşit să presupunem că există vreo conexiune „naturală" între gen, etnie şi performanţa raţionamentului, deoarece genul şi etnia sunt doar variabile intermediare pentru alţi factori mai importanţi (de exemplu, educaţia şi experienţa; vezi Byrnes, 2001a, pentru o recapitulare a diferenţelor de gen şi etnie în cunoaştere).

Implicaţiile

Stimulaţi de dezbaterile anterioare privitoare la natura şi amploarea raţionamentelor formale operaţionale la copii, adolescenţi şi adulţi (Byrnes, 1988; Keating, 1990), cercetătorii au ajuns să perfecţioneze ceea ce s-a înţeles despre cunoaştere în adolescenţă. Fără a ţine seama de numeroasele încercări de a demonstra competenţa copiilor încă de la începutul anilor '80, prezenta recapitulare sugerează că deprinderile cognitive se dezvoltă în adolescenţă. Adolescenţii şi adulţii nu numai că au mai multe cunoştinţe decât preadolescenţii şi copiii, dar demonstrează şi o mai mare uşurinţă în a utiliza aceste cunoştinţe pentru a-şi aminti, a raţiona, a lua decizii şi a rezolva probleme. Mai mult, adolescenţii şi adulţii par să fie mai metacognitivi, reflexivi şi constructivişti în ceea ce priveşte înţelegerea minţii decât preadolescenţii şi copiii. Şi totuşi, nivelul de performanţă al primilor se apropie de mediocritate atunci când li se cere să înveţe sau să emită raţionamente despre subiectele cerute la şcoală (de exemplu, matematică, ştiinţele naturii, istorie) sau despre chestiuni controversate (de exemplu, pedeapsa cu moartea, încălzirea globală).

Care sunt implicaţiile acestor descoperiri pentru teorii, cercetări şi interesul public? În mod teoretic, ar fi important pentru cercetători să abordeze o perspectivă sintetică în care cele mai bune elemente ale teoriei lui Piaget, ale teoriei procesării informaţiilor, ale teoriei deciziei, motivaţiei şi neuroştiinţei sunt împletite într-un ansamblu extins al gândirii adolescentului. Nici o teorie nu poate face faţă, de una singură, întregii game de descoperiri descrise în capitolul de faţă. Dezvoltarea unei astfel de teorii ar fi importantă din mai multe motive. În primul rând, ar oferi o bază pentru studii noi şi inovatoare care să depăşească o evidenţă parţială a micilor schimbări din cadrul deprinderilor individuale. În al doilea rând, ar oferi o bază mai coerentă şi mai folositoare pentru înţelegerea celor mai bune modalităţi de a-i învăţa pe adolescenţi. Recapitularea de faţă indică doar faptul că adolescenţii au dificultăţi atunci când se implică într-o gândire complicată care se cere la liceu şi în facultate. Ea oferă puţine indicii privitoare la modul în care aceştia pot depăşi astfel de dificultăţi.

În ceea ce priveşte politica şi implicaţiile legale ale rezultatelor prezentate aici, descoperirile făcute nu sunt suficiente pentru a putea trage o concluzie fermă. Un motiv important este acela că cercetătorii încă nu se pot pune de acord în legătură cu sensul reacţiilor privitoare la sarcinile de raţionare şi de luare a deciziilor (Klaczynski *et al.*, 2001). Dacă o reacţie ar putea însemna că persoana în cauză este raţională sau iraţională, reacţia respectivă nu ar putea fi folosită totuşi de avocaţi sau de judecători pentru a-i stabili competenţa. Chiar dacă cercetătorii s-au pus de acord asupra celui mai bun răspuns la care trebuie să se ajungă în urma unui test, nu trebuie să uităm efectele radicale ale variabilelor moderatoare asupra performanţei (de exemplu, conţinut, emoţii etc.). Adolescentul poate părea competent atunci când i se cere să raţioneze în legătură cu anumite subiecte sau incompetent atunci când i se cere să raţioneze în legătură cu altele. Mai mult, ar putea spune ce trebuie în cazul unei evaluări, dar ar putea greşi atunci când este pus în situaţii reale, din cauza factorilor motivaţionali sau emoţionali. Ca urmare, necesitatea de a progresa atât pe plan teoretic, cât şi în ceea ce priveşte evaluarea este evidentă.

Lecturi-cheie

Moshman, D. (1998), „Cognitive development beyond childhood", în W. Damon (ed. seriei), D. Kuhn, R.S. Siegler (ed. vol.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 2 : *Cognition, Language, and Perception* (pp. 947-978), Wiley, New York.

Acest capitol oferă un rezumat excelent al cercetărilor contemporane în legătură cu dezvoltarea cognitivă a adolescentului şi o modalitate diferită de clasificare a studiilor faţă de cea prezentată în capitolul de mai sus. Se evidenţiază o diferenţă fundamentală între gândirea copiilor şi a adolescenţilor : capacitatea de a reflecta asupra propriei gândiri.

Overton, W.F. (1990), *Reasoning, Necessity, and Logic : Developmental Perspectives*, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Volumul este o recapitulare excelentă a literaturii de specialitate legate de un domeniu-cheie de cercetare a dezvoltării cognitive la adolescenţi : raţionamentul deductiv. Toate capitolele relevă faptul că, pentru a dobândi competenţe deductive, copiii au nevoie de o perioadă destul de mare de timp.

Bibliografie

Baker-Sennett, J., Ceci, S.J. (1996), „Clue-efficiency and insight : Unveiling the mystery of inductive leaps", *Journal of Creative Behavior*, 30, pp. 153-172.

Beatty, A.S., Reese, C.M., Perksy, H.R., Carr, P. (1996), *The NAEP 1994 US History Report Card for the Nation and the States*, US Department of Education, Washington, DC.

Bjorklund, D.F. (1999), *Children's Thinking : Developmental Function and Individual Differences*, Wadsworth, Belmont, CA.

Byrnes, J.P. (1988), „Formal operations : A systematic reformulation", *Developmental Review*, 8, pp. 66-87.

Byrnes, J.P. (1998), *The Nature and Development of Decision-Making : A Self Regulation Perspective*, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Byrnes, J.P. (1999), „The nature and development of representation : Forging a synthesis of competing approaches", în I. Sigel (ed.), *Development of Representation* (pp. 273-294), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Byrnes, J.P. (2001a), *Cognitive Development and Learning in Instructional Contexts* (ed. a II-a), Allyn & Bacon, Needham Heights, MA.

Byrnes, J.P. (2001b), *Minds, Brains, and Education : Understanding the Psychological and Educational Relevance of Neuroscientific Research*, Guilford, New York.

Byrnes, J.P., Beilin, H. (1991), „The cognitive basis of uncertainty", *Human Development*, 34, pp. 189-203.

Byrnes, J.P., McClenny, B. (1994), „Decision-making in young adolescents and adults", *Journal of Experimental Child Psychology*, 58, pp. 359-388.

Byrnes, J.P., Miller, D.C., Reynolds, M. (1999), „Learning to make good decisions: A self-regulation perspective", *Child Development*, 70, pp. 1121-1140.

Byrnes, J.P., Miller, D.C., Schaefer, W.D. (1999), „Sex-differences in risk-taking: A meta-analysis", *Psychological Bulletin*, 125, pp. 367-383.

Byrnes, J.P., Overton, W.F. (1986), „Reasoning about certainty and uncertainty in concrete, causal, and propositional contexts", *Developmental Psychology*, 22, pp. 793-799.

Case, R. (1992), „The role of the frontal lobes in the regulation of cognitive development", *Brain & Cognition*, 20, pp. 51-73.

Chandler, M.J., Boyes, M., Ball, L. (1990), „Relativism and stations of epistemic doubt", *Journal of Experimental Child Psychology*, 50, pp. 370-395.

Chen, Z., Klahr, D. (1999), „All other things being equal: Acquisition and transfer of the Control of Variables Strategy", *Child Development*, 70, pp. 1098-1120.

Csapo, B. (1997), „The development of inductive reasoning: Cross-sectional assessments in an educational context", *International Journal of Behavioral Development*, 20, pp. 609-626.

Cycowicz, M., Friedman, D., Snodgrass, J.C., Rothstein, M. (2000), „A developmental trajectory in implicit memory is revealed by picture fragment completion", *Memory*, 8, pp. 19-35.

Deloache, J.S., Miller, K.F., Pierroutsakos, S.L. (1998), „Reasoning and problem solving", în W. Damon (ed. seriei), D. Kuhn, R.S. Siegler (eds. vol.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 2: *Cognition, Language, and Perception* (pp. 801-850), Wiley, New York.

Dias, M.G., Harris, P.L. (1988), „The effect of make-believe play on deductive reasoning", *British Journal of Developmental Psychology*, 6, pp. 207-221.

Fischer, K.W. (1980), „A theory of cognitive development: The control and construction of hierarchies of skills", *Psychological Review*, 87, pp. 477-531.

Foltz, C., Overton, W.F., Ricco, R.B. (1995), „Proof construction: Adolescent development from inductive to deductive problem-solving strategies", *Journal of Experimental Child Psychology*, 59, pp. 179-195.

Galotti, K.M., Komatsu, L.K., Voelz, S. (1997), „Children's differential performance on deductive and inductive syllogisms", *Developmental Psychology*, 33, pp. 70-78.

Geary, D.C., Hamson, C.O., Chen, G.-R., Liu, E., Hoard, M.K., Salthouse, T.A. (1997), „Computational and reasoning abilities in arithmetic: Cross-generational change in China and the United States", *Psychonomic Bulletin & Review*, 4, pp. 425-430.

Halford, G.S. (1978), „An approach to the definition of cognitive developmental stages in school mathematics", *British Journal of Educational Psychology*, 48, pp. 298-314.

Halford, G.S., Wilson, W.H., Phillips, S. (1998), „Processing capacity defined by relational complexity: Implications for comparative, developmental, and cognitive psychology", *Behavioral & Brain Sciences*, 21, pp. 803-864.

Halpern-Felsher, B.L., Cauffman, E. (2001), „Costs and benefits of a decision: Decision-making competence in adolescents and adults", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, pp. 257-274.

Hirschfeld, L.A., Gelman, S.A. (1994), *Mapping the Mind: Domain Specificity in Cognition and Culture*, Cambridge University Press, Cambridge.

Janveau-Brennan, G., Markovits, H. (1999), „The development of reasoning with causal conditionals", *Developmental Psychology*, 35, pp. 904-911.

Johnson, M.H. (1997), *Developmental Cognitive Neuroscience: An Introduction*, Blackwell Publishers, Cambridge, MA.

Kail, R. (1988), „Developmental functions for speeds of cognitive processes", *Journal of Experimental Child Psychology*, 45, pp. 339-364.

Kail, R. (1996), „Nature and consequences of developmental change in speed of processing", *Swiss Journal of Psychology*, 55, pp. 133-138.

Keating, D.P. (1990), „Adolescent thinking", în S.S. Feldman, G.R. Elliott (eds.), *At the Threshold: The Developing Adolescent* (pp. 54-89), Harvard University Press, Cambridge, MA.

Kitchener, K.S., King, P.M., Wood, P.K., Davidson, M.L. (1989), „Sequentiality and consistency in the development of Reflective Judgment: A six-year longitudinal study", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 10, pp. 73-95.

Klaczynski, P.A. (1993), „Reasoning schema effects on adolescent rule acquisition and transfer", *Journal of Educational Psychology*, 85, pp. 679-692.

Klaczynski, P.A., Byrnes, J.E., Jacobs, J.E. (2001), „Introduction to the special issue on the development of decision-making", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, pp. 225-236.

Klaczynski, P.A., Narasimham, G. (1998), „Representations as mediators of adolescent deductive reasoning", *Developmental Psychology*, 34, pp. 865-881.

Kosslyn, S.M., Koenig, O. (1994), *Wet Mind: The New Cognitive Neuroscience*, Free Press, New York.

Kuhn, D. (1992), „Piaget's child as scientist", în H. Beilin, P.B. Pufall (eds.), *Piaget's Theory: Prospects and Possibilities. The Jean Piaget Symposium Series* (pp. 185-208), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Kuhn, D., Garcia-Mila, M., Zohar, A., Andersen, C. (1995), „Strategies of knowledge acquisition", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 60, pp. v-128.

Lehman, E.B., Morath, R., Franklin, K., Elbaz, V. (1998), „Knowing what to remember and forget: A developmental study of cue memory in intentional forgetting", *Memory & Cognition*, 26, pp. 860-868.

Lester, F.K. (1975), „Developmental aspects of children's ability to understand mathematical proof", *Journal for Research in Mathematics Education*, 6, pp. 14-25.

Levine, G., Preddy, D., Thorndike, R.L. (1987), „Speed of information processing and level of cognitive ability", *Personality and Individual Differences*, 8, pp. 599-607.

Lewis, C. (1981), „How do adolescents approach decisions: Changes over grades seven to twelve and policy implications", *Child Development*, 52, pp. 538-544.

List, J.A., Keating, D.P., Merriman, W.E. (1985), „Differences in memory retrieval: A construct validity investigation", *Child Development*, 56, pp. 138-151.

Mareschal, D., Shultz, T.R. (1996), „Generative connectionist networks and constructivist cognitive development", *Cognitive Development*, 11, pp. 571-603.

Merriman, W.E., Keating, D.P., List, J.A. (1985), „Mental rotation of facial profiles: Age-, sex-, and ability-related differences", *Developmental Psychology*, 21, pp. 888-900.

Miller, D.C., Byrnes, J.P. (2001), „Adolescents' decision-making in social situations: A self--regulation perspective", *Journal of Applied Developmental Psychology*, 22, pp. 237-256.

Moshman, D. (1998), „Cognitive development beyond childhood", în W. Damon (ed. seriei), D. Kuhn, R.S. Siegler (ed. vol.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 2: *Cognition, Language, and Perception* (pp. 947-978), Wiley, New York.

Moshman, D., Franks, B.A. (1986), „Development of the concept of inferential validity", *Child Development*, 57, pp. 153-165.

Nippold, M.A. (1994), „Third-order verbal analogical reasoning: A developmental study of children and adolescents", *Contemporary Educational Psychology*, 19, pp. 101-107.

Ormond, C., Luszcz, M.A., Mann, L., Beswick, G. (1991), „A metacognitive analysis of decision-making in adolescence", *Journal of Adolescence*, 14, pp. 275-291.

Paniak, C., Murphy, D., Miller, H., Lee, M. (1998), „Wechsler memory scale-revised logical memory and visual reproduction norms for 9- and 15-year-olds", *Developmental Neuropsychology*, 14, pp. 555-562.

Pascarella, E.T. (1999), „The development of critical thinking: Does college make a difference?", *Journal of College Student Development*, 40, pp. 562-569.

Piaget, J. (1983), „Piaget's theory", în P.H. Mussen (ed. seriei), W. Kessen (ed. vol.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 1 : *History, Theory, and Methods* (pp. 103-128), Wiley, New York.

Reese, C.M., Miller, K.E., Mazzeo, J., Dossey, J.A. (1997), *The NAEP 1996 Mathematics Report Card for the Nation and the States*, US Department of Education, Washington, DC.

Schommer, M. (1998), „The influence of age and education on epistemological beliefs", *British Journal of Educational Psychology*, 68, pp. 551-562.

Schommer, M., Calvert, C., Gariglietti, G., Bajaj, A. (1997), „The development of epistemological beliefs among secondary students: A longitudinal study", *Journal of Educational Psychology*, 89, pp. 37-40.

Scribner, S. (1997), „Modes of thinking and ways of speaking: Culture and logic reconsidered", în E. Tobach, R.J. Falmagne, M. Parlee, L.M.W. Martin, A.S. Kapelman (eds.), *Mind and Social Practice: Selected Writings of Sylvia Scribner* (pp. 125-144), Cambridge University Press, New York.

Seamon, J.G., Luo, C.R., Schlegel, S.E., Greene, S.E., Goldenberg, A.B. (2000), „False memory for categorized pictures and words: The category associates procedure for studying memory errors in children and adults", *Journal of Memory and Language*, 42, pp. 120-146.

Sodian, B., Zaitchik, D., Carey, S. (1991), „Young children's differentiation of hypothetical beliefs from evidence", *Child Development*, 62, pp. 753-766.

Squire, L.R., Knowlton, B.J. (1995), „Memory, hippocampus, and brain systems", în M.S. Gazzaniga (ed.), *The Cognitive Neurosciences* (pp. 825-837), MIT Press, Cambridge, MA.

Swanson, H.L. (1999), „What develops in working memory? A life span perspective", *Developmental Psychology*, 35, pp. 986-1000.

Sweller, J., Cooper, G.A. (1985), „The use of worked examples as a substitute for problem-solving in learning algebra", *Cognition and Instruction*, 2, pp. 59-89.

Waber, D.P., Carlson, D., Mann, M. (1982), „Developmental and differential aspects of mental rotation in early adolescence", *Child Development*, 53, pp. 1614-1621.

Waltz, J.A., Knowlton, B.J., Holyoak, K.J., Boone, K.B., Mishkin, F.S., de Menezes Santos, M., Thomas, C.R., Miller, B.L. (1999), „A system for relational reasoning in human prefrontal cortex", *Psychological Science*, 10, pp. 119-125.

Ward, S.L., Byrnes, J.P., Overton, W.F. (1990), „Organization of knowledge and conditional reasoning", *Journal of Educational Psychology*, 82, pp. 832-837.

Ward, S.L., Overton, W.F. (1990), „Semantic familiarity, relevance, and the development of deductive reasoning", *Developmental Psychology*, 26, pp. 488-493.

Wellman, H.M., Gelman, S.A. (1998), „Knowledge acquisition in foundational domains", în W. Damon (ed. seriei), D. Kuhn, R.S. Siegler (eds. vol.), *Handbook of Child Psychology*, vol. 2 : *Cognition, Language, and Perception* (pp. 524-573), Wiley, New York.

Wood, E., Willoughby, T., McDermott, C., Motz, M., Kaspar, V., Ducharme, M.J. (1999), „Developmental differences in study behavior", *Journal of Educational Psychology*, 91, pp. 527-536.

Zald, D.H., Iacono, W.G. (1998), „The development of spatial working memory abilities", *Developmental Neuropsychology*, 14, pp. 563-578.

Capitolul 12

Dezvoltarea morală în adolescenţă

Judith G. Smetana, Elliot Turiel

Introducere

În anii '20, mulţi analişti sociali din Statele Unite erau convinşi că naţiunea se afla într-un grav declin moral. În mare măsură, pentru acest declin erau învinuiţi tinerii (printre care adolescenţii şi adulţii tineri), deoarece abandonaseră valorile tradiţionale, nu mai respectau autoritatea, cedaseră în favoarea propriilor interese şi îmbrăţişaseră preocupări individualiste (Fass, 1977). În acelaşi timp, alţi analişti sociali erau de părere că schimbările atitudinilor şi comportamentelor tineretului reflectau un progres moral, în sensul că tinerii erau dispuşi să conteste autoritatea şi normele tradiţionale în favoarea corectitudinii, egalităţii şi ambiţiei. Astfel de viziuni contradictorii în ceea ce priveşte adolescenţa sunt des întâlnite în secolul XX şi apar în multe lucrări ale cercetătorilor. De exemplu, în anii '60, tinerii americani (adolescenţii şi adulţii) erau luaţi în derâdere de unii din cauza egoismului lor, a lipsei de valori şi a individualismului, în vreme ce alţii îi lăudau pentru angajamentele lor morale de a diminua rasismul şi sărăcia, ca şi pentru eforturile de a pune capăt războiului.

Pe de altă parte, spre sfârşitul anilor '80 şi în anii '90, unii analişti au susţinut că societatea trece printr-o gravă criză morală care a dus la creşterea delincvenţei juvenile, a consumului de droguri şi alcool în rândurile adolescenţilor şi a graviditătii la vârste fragede (Bennett, 1992 ; Whitehead, 1993 ; Wynne, 1986). În aceeaşi ordine de idei, o serie de sociologi au afirmat că societatea americană se afla într-o stare de confuzie şi decădere morală, rezultată din lipsa de angajament faţă de răspunderea personală şi a concentrării sporite asupra obiectivelor individuale şi drepturilor personale (Bellah *et al.*, 1985 ; Etzioni, 1993 ; Putnam, 2000). S-a mai spus că adolescenţii americani se află în avangarda individualismului radical şi că această stare de lucruri trebuie remediată prin înnoirea angajamentelor faţă de comunitate şi societate. Totuşi, alţii au argumentat că angajamentele sociale nu se află în declin (Ladd, 1999) şi că tineretul naţiunii nu

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

poate fi caracterizat drept individualist sau nepăsător faţă de responsabilităţi (Youniss, McLellan şi Yates, 1997; Youniss şi Yates, 1997).

Cercetările din domeniul dezvoltării sociale şi morale au adus cu sine descoperiri care par să arate că adolescenţii au orientări contradictorii similare faţă de moralitate. Pe de o parte, se pare că devin relativişti şi îmbrăţişează o abordare nihilistă a moralităţii. Mai precis, unele descoperiri sugerează că adolescenţii sunt în continuare de părere că valorile morale sunt arbitrare, că orice poziţie asumată de un individ sau de un grup este la fel de validă ca oricare alta şi că oamenii ar trebui să fie liberi să creadă şi să facă ce vor (Kohlberg, 1984; Kohlberg şi Kramer, 1969; Perry, 1968). Totuşi, câteva analize ale dezvoltării morale avansează ideea că înţelegerea fundamentelor morale ale societăţii are loc prima dată în adolescenţă (Colby şi Kohlberg, 1987) şi că judecăţile morale bazate pe principii apar spre sfârşitul adolescenţei (Kohlberg şi Gilligan, 1971). Alţii au afirmat că angajamentele prosociale apar în adolescenţă (Eisenberg, 1990) şi că grija manifestată în relaţiile interpersonale se dezvoltă tot în adolescenţă (Gilligan, 1982).

O mare parte dintre cercetările despre moralitatea în adolescenţă au fost efectuate în contextul eforturilor de a examina transformările judecăţilor morale din copilărie până la stadiul de adult. Kohlberg şi colaboratorii săi, care au extins cercetările lui Piaget legate de judecăţile morale din copilărie până la maturitate (1932/1965), au afirmat că, în copilărie, copiii sunt premorali. Eisenberg şi colaboratorii săi au examinat unul dintre aspectele judecăţii morale – judecăţile prosociale –, despre care credeau că a fost omis în cercetările anterioare care au vizat percepţia despre reguli şi interdicţii. Gilligan şi colaboratorii săi s-au concentrat şi asupra aspectelor moralităţii pe care le credeau ignorate în lucrările anterioare – grija (în contradicţie cu dreptatea) în relaţiile interpersonale.

În capitolul de faţă vom recapitula abordările şi descoperirile rezultate în urma cercetărilor. Totuşi, este necesar să luăm în considerare afirmaţiile analiştilor sociali, cum că adolescenţii sunt individualişti şi le lipsesc angajamentele morale, precum şi constatările rezultate în urma cercetărilor, adică relativismul şi nihilismul judecăţii adolescenţilor. De asemenea, trebuie să explicăm astfel de viziuni, aparent contradictorii, legate de adolescenţi. Adolescenţii pot avea simultan o dublă orientare şi nu i-ar deranja (sau nici nu ar conştientiza) contradicţiile respective. În schimb, viziunea noastră este că, pentru a împăca perspectivele contradictorii legate de moralitatea adolescenţilor, este nevoie de o altă abordare teoretică a dezvoltării sociale şi morale. Recapitulând cercetările empirice, încercăm să arătăm că moralitatea a fost caracterizată în termeni prea generali (de exemplu, în formularea lui Kohlberg), nereuşind astfel să mai explice alte aspecte ale judecăţilor sociale în formare. Mai mult, asemenea caracterizări globale, după părerea noastră, au caracterizat greşit dezvoltarea judecăţilor morale în copilărie. Desigur, ea are implicaţii asupra schimbărilor morale în adolescenţă, dar noi considerăm că în copilărie se dezvoltă judecăţi morale care ţin de bunăstare, dreptate şi drepturi şi că adolescenţii nu sunt premorali în judecăţile lor morale.

În plus, din constatările făcute reiese că există o mare diversitate în judecăţile sociale şi morale ale adolescenţilor şi că judecata acestora variază în funcţie de contextele situaţionale. După discutarea ideilor propuse în legătură cu judecăţile morale şi prosociale şi în legătură cu preocuparea, vom oferi un cadru integrativ pentru înţelegerea constatărilor rezultate în urma cercetărilor, constatări ce iau în considerare dezvoltarea morală a adolescentului în contextul altor concepte sociale. În contrast cu perspectiva etapei globale, propunem ideea că judecățile sociale ale adolescenților sunt eterogene și ar putea viza judecăți prescriptive în ceea ce privește dreptatea, bunăstarea și drepturile, considerațiile vizavi de societate și convențiile sociale, precum și față de obiectivele și drepturile personale. În loc să le considerăm lipsite de substanță sau contradictorii, afirmăm că aceste tipuri de judecăți reflectă lumile sociale ale adolescenților și pot fi aplicate – individual sau împreună – în situații de alegere sau conflict. Astfel, pentru a înțelege moralitatea adolescenților, cercetătorii trebuie să ia în considerare atât schimbările evolutive, cât și variațiile situaționale în cazul judecăților lor morale și sociale. Foarte multe studii au examinat dezvoltarea morală în adolescență ori au recurs la eșantioane de adolescenți, copii sau adulți. Așadar, nu putem spera să oferim o analiză pe larg a lucrărilor despre dezvoltarea morală a adolescenților. Vom discuta însă despre cercetările făcute în legătură cu o multitudine de subiecte care ilustrează această poziție.

Adolescenții judecă moral în funcție de anumite principii?

Timp de câteva zeci de ani, principala paradigmă a cercetărilor legate de dezvoltarea morală a adolescenților, ajunsă la o popularitate maximă în anii '70 și începutul anilor '80, a fost teoria dezvoltării judecății morale elaborată de Kohlberg (Colby și Kohlberg, 1987; Kohlberg, 1984). După cum știm, pornind de la răspunsurile la dilemele ipotetice care au pus față în față preocupări conflictuale cu legea, viața, obligațiile interpersonale, încrederea și autoritatea, Kohlberg a afirmat că judecățile morale se dezvoltă în cadrul a șase etape universale, secvențiale și ierarhice ale unor concepte tot mai diferențiate și integrate. Teoria sa a vizat mai curând structura de bază a judecăților morale ale individului decât conținutul sau deciziile particulare pe care le luau copiii și adolescenții.

Conform celor afirmate de Kohlberg, judecățile morale din copilăria mijlocie și mare sunt structurate în funcție de preocupările pentru ascultare, evitarea pedepselor și nevoile instrumentale (denumite judecăți „preconvenționale" și fiind împărțite în două etape). Capacitatea sporită de observare a fost considerată în cazul copiilor drept eliberatoare de concentrarea asupra ascultării adulților și sancțiunilor impuse de aceștia, ceea ce conduce la dezvoltarea unor perspective interpersonale și sociale mai largi legate de moralitate. La acest nivel, numit moralitate „convențională" și alcătuit din două etape, judecățile morale au fost privite ca fiind structurate de înțelegerea obligațiilor rolului, a nevoilor interpersonale și a respectului pentru regulile sociale și autoritate. Kohlberg a descris încă un nivel evolutiv al judecăților „postconvenționale" sau principiale, structurate de preocupări pentru respect reciproc, aranjamente contractuale între indivizi, drepturile și obligațiile lor și concepte diferențiate în legătură cu dreptatea și drepturile.

Ideea că structuri mai avansate ale gândirii apar în adolescență se bazează, în parte, pe afirmația că schimbările în structurile morale ale adolescentului se leagă de apariția competențelor în alte domenii, printre care și dezvoltarea gândirii operaționale formale și a capacităților mai avansate de observare. De exemplu, logica operațională formală a fost descrisă ca o condiție „necesară, dar nu și suficientă" pentru dezvoltarea judecății morale principiale. Deoarece logica operațională formală (sau, după cum s-a admis recent, operațiunile formale timpurii) se dezvoltă la începutul adolescenței, în primele teoretizări s-a presupus că tranziţiile către adolescenţă erau marcate de apariţia judecăţilor morale principiale (Kohlberg şi Gilligan, 1971).

Deşi modelul lui Kohlberg se axează în primul rând pe judecăţile legate de interdicţii, Eisenberg a propus o succesiune similară în ceea ce priveşte dezvoltarea judecăţii morale prosociale, rezultată în urma programul ei extensiv de cercetare (revăzut în Eisenberg, 1990, 1998). În cadrul acestor cercetări, copiilor şi adolescenţilor li s-au prezentat dileme ipotetice şi li s-a cerut să emită judecăţi în legătură cu altruismul în situaţiile în care influenţa regulilor sau legilor, a autorităţii şi a pedepselor sau a obligaţiilor formale este minimizată.

Eisenberg a descris schimbări în judecata morală prosocială, schimbări care alcătuiesc o succesiune pe cinci nivele, cele mai multe având loc înainte de adolescenţă. Mai precis, în copilăria mică, copiii sunt nepăsători faţă de dilemele prosociale, dar în şcoala primară apare o judecată mai profundă, dovadă a preocupării lor pentru a obţine aprobarea celor din jur. Spre sfârşitul şcolii primare creşte frecvenţa judecăţii în legătură cu concepţiile stereotipe despre comportamentul adecvat şi inadecvat, precum şi nivelul preocupărilor pentru aprobarea congenerilor. Preadolescenţa este caracterizată de orientări autoreflexive şi empatice sporite, care includ grija pentru ceilalţi şi un mai fin simţ al observării (Eisenberg, 1998). În trecerea la adolescenţă, tinerii judecă într-o măsură mai mare în ceea ce priveşte normele şi valorile internalizate, au un sentiment pozitiv legat de respectarea valorilor (sau cel de vină pentru nerespectarea lor), precum şi o preocupare sporită pentru drepturile celorlalţi, pentru dreptate şi bunăstare. Deşi se consideră că această succesiune reflectă din punct de vedere evolutiv modalităţi mai avansate de judecată morală prosocială, ea nu reflectă existenţa unor structuri ierarhice integrate, după cum a afirmat Kohlberg. Aşadar, indivizii ar putea folosi mai multe nivele de judecată, în funcţie de situaţii şi circumstanţe.

Schimbările longitudinale în judecata morală şi prosocială

În ciuda afirmaţiilor de mai sus, multe constatări desprinse din cercetările unor astfel de abordări nu au oferit probe concludente că majoritatea adolescenţilor americani dezvoltă o judecată condusă de principii sau judecăţi morale prosociale mai internalizate. În cercetările longitudinale ale lui Kohlberg (Colby şi Kohlberg, 1987), preadolescenţii s-au dovedit a fi în principal preconvenţionali în judecata lor morală, iar adolescenţii au rămas preconvenţionali ori au continuat să gândească preconvenţional pe măsură ce au trecut spre o etapă evolutivă mai înaltă. Pe la sfârşitul adolescenţei, aproape jumătate dintre participanţii lui Kohlberg au rămas în etapa a treia, etapă în care mulţi adolescenţi au rămas chiar şi în viaţa de adult. Judecata morală principială, definită de Kohlberg ca atrăgând după sine înţelegerea dreptăţii şi a drepturilor care nu depind de convenţiile sau regulile societăţii, a apărut rareori în adolescenţă, iar judecăţile morale convenţionale, ce caracterizau cel mai bine nivelele de maturitate morală ale celor mai mulţi adolescenţi participanţi la studiile lui Kohlberg şi ale altora, au apărut atât la începutul, cât şi la sfârşitul adolescenţei (Colby şi Kohlberg, 1987). După cum a concluzionat Lapsley (1990), aceste constatări nu subminează direct modelul de dezvoltare a judecăţii morale definit de Kohlberg, dar nici nu demonstrează clar că adolescenţa este o perioadă evolutivă unică pentru apariţia gândirii morale principiale.

În aceeaşi ordine de idei, evaluările longitudinale care urmăreau copiii de la vârste preşcolare până la sfârşitul adolescenţei (19-20 ani) au scos la iveală o mare diversitate în patternul de dezvoltare al judecăţilor morale prosociale, deşi s-au observat şi unele tendinţe generale (Eisenberg, 1990, 1998). La fel ca şi în modelul lui Eisenberg, atât judecata morală prosocială orientată spre relaţiile interpersonale, cât şi judecata stereotipă ar părea să culmineze la mijlocul adolescenţei, după care să descrească până la începerea vieţii adulte. De asemenea, conform previziunilor, atât judecata autoreflexivă, cât şi cea internalizată par să se intensifice spre sfârşitul adolescenţei. Totuşi, mai surprinzător este că cercetările demonstrează o utilizare sporită a nivelelor mai joase de judecată morală prosocială în aceeaşi perioadă. De exemplu, câteva studii au demonstrat că judecata hedonistă, dovedită a se afla în general în declin până la începutul adolescenţei, se intensifică de la mijlocul până spre sfârşitul ei, mai ales în situaţiile în care costul ajutorului este mare (Eisenberg, 1990, 1998). Astfel, aceste constatări sugerează că raţionarea morală prosocială, despre care se presupune că ar fi mai puţin dezvoltată din punctul de vedere al maturităţii, reapare spre sfârşitul adolescenţei.

Descoperiri similare au fost făcute în urma cercetărilor despre schimbările longitudinale, măsurate prin metodele lui Kohlberg. După primele relatări ale lui Kohlberg şi Kramer (1969), reiterate apoi în legătură cu alte studii longitudinale (Colby şi Kohlberg, 1987), Kohlberg şi colaboratorii lui au constatat că un procent mic, dar destul de însemnat dintre subiecţii din clasa de mijloc regresau în ceea ce priveşte judecata morală între sfârşitul liceului şi primii doi ani de facultate (cu aproximaţie, 17-20 de ani). Adolescenţii care au regresat cel mai puternic au fost cei mai avansaţi, cu scoruri ce indicau că utilizează o combinaţie de judecată convenţională (etapa a patra) şi principială (etapa a cincea). Toate schimbările au atras după sine o regresie către relativismul instrumental din etapa a doua. Descoperirile de mai sus nu sunt compatibile cu teoria, în sensul că etapele sunt considerate a reprezenta structuri tot mai echilibrate care se transformă odată cu procesul de dezvoltare. Constatările pot însemna că mica parte a adolescenţilor care chiar ating judecata morală principială o pierd rapid spre sfârşitul adolescenţei, ea fiind înlocuită de diferite tipuri de relativism al valorilor, de etica de situaţie şi de egoismul atât de aspru criticat de Bellah *et al.* (1985) şi Etzioni (1993).

Diferenţele de gen în moralitatea adolescentului

Gilligan (1982) a criticat teoria judecăţii morale a lui Kohlberg întrucât ar discrimina tinerele şi ar subestima maturitatea evolutivă a judecăţii lor morale. Ea a afirmat că judecata morală a fetelor, care de obicei se încadrează în moralitatea interpersonală caracteristică etapei a treia (spre deosebire de băieţi, a căror judecată se încadrează în moralitatea legii şi ordinii, caracteristică etapei a patra), reprezintă de fapt o orientare morală diferită, nicidecum mai puţin matură. Mai precis, Gilligan a afirmat că moralitatea băieţilor este orientată spre reguli, drepturi şi sine ca factor autonom, în vreme ce moralitatea fetelor este structurată prin prisma grijii, atrăgând după sine responsabilitatea faţă de alţii, nevoia de a evita răul şi sinele văzut ca parte integrantă a relaţiilor. Gilligan a spus că moralitatea grijii a fost trecută cu vederea în teoriile dezvoltării morale, întrucât cei mai proeminenţi teoreticieni erau bărbaţi, iar în cazul lui Kohlberg, teoria a fost iniţial elaborată pornindu-se de la subiecţi exclusiv de sex masculin.

Totuşi, revizuiri extensive, precum şi o metaanaliză a 80 de studii care includeau tineri şi tinere încadraţi(te) în etapele lui Kohlberg au scos la iveală puţine diferenţe de gen în etapele morale, mai ales acolo unde nivelele educaţionale şi ocupaţionale erau controlate (Walker, 1984, 1991). Deşi rare, diferenţele de gen au favorizat fetele în copilărie şi la începutul adolescenţei, iar pe băieţi, la sfârşitul adolescenţei şi la începutul vieţii de adult, cu toate că diferenţele respective nu au fost semnificative în cadrul metaanalizei (Walker, 1984). Mai mult, în paralel cu studiile longitudinale ale lui Kohlberg, Walker a descoperit că nici băieţii, nici fetele nu au ajuns la stadiul judecăţii morale principiale.

Afirmaţia lui Gilligan (1982) că judecata morală a fetelor este orientată mai mult spre grijă decât spre dreptate a fost analizată minuţios. Cercetările făcute pe câţiva subiecţi, cu precădere adolescenţi (printre care şi unii adulţi tineri ; Gilligan şi Attanucci, 1988), au demonstrat că băieţii şi fetele sunt orientaţi atât spre dreptate, cât şi spre grijă, deşi fetele tind să se concentreze asupra grijii mai mult decât băieţii. În plus, rezultatele numeroaselor studii care au testat afirmaţiile lui Gilligan au demonstrat că, indiferent de vârstă, patternurile variază în funcţie de contextele situaţionale în care sunt evaluate dreptatea şi grija.

Walker (1991) a adus argumente convingătoare că diferenţele de gen în judecata morală pot fi atribuite mai ales diferenţelor de conţinut al dilemelor, deşi în studiul său longitudinal al discuţiilor morale în familie (1991) a identificat puţine diferenţe de gen în judecata adolescenţilor, indiferent dacă era vorba de dileme ipotetice sau reale. Diferenţele de gen s-au manifestat numai în ceea ce priveşte judecăţile făcute de adulţi în legătură cu dilemele morale autogenerate, iar ele s-au datorat exclusiv diferenţelor de conţinut al dilemelor. Conflictele autogenerate ale femeilor adulte au vizat mai mult chestiuni morale de ordin personal (implicând anumiţi indivizi sau anumite grupuri cu care participantul a avut o relaţie semnificativă şi de durată), iar dilemele au generat mai curând o orientare spre grijă. Pe de altă parte, bărbaţii adulţi s-au concentrat mai mult asupra conţinutului impersonal (ce implica instituţii sau persoane pe care participantul nu le cunoştea bine), care producea mai degrabă o orientare spre dreptate.

Mai multe dovezi în ceea ce priveşte baza situaţională sau contextuală a orientărilor morale ale adolescenţilor au fost descoperite într-un studiu proiectat anume să analizeze echilibrul dintre dreptate şi bunăstare în judecata morală a copiilor şi adolescenţilor (Smetana, Killen şi Turiel, 1991). În acest studiu s-a constatat că adolescenţii, atât băieţi, cât şi fete, au dat o importanţă mai mare menţinerii preocupării pentru obligaţiile interpersonale sau pentru dreptate, în funcţie de caracteristicile situaţiilor. De exemplu, adolescenţii (precum şi copiii) au favorizat menţinerea obligaţiilor interpersonale atunci când relaţiile erau strânse (mai mult prieten decât cunoştinţă) sau când nedreptatea era minimizată. Totuşi, atunci când se punea accentul pe corectitudine, adolescenţii nu prea mai dădeau importanţă menţinerii relaţiilor interpersonale. Astfel, cercetările au indicat că au existat foarte multe inadvertenţe, atât pe plan intern, cât şi interpersonal, care nu se datorau doar genului indivizilor. Variaţiile respective puteau fi puse pe seama caracteristicilor situaţionale ale dilemelor.

Coerența judecății morale intercontextuale. Deşi doctrina de bază a paradigmei folosite de Kohlberg (1984) este că etapele sunt „ansambluri structurate" şi că indivizii trebuie să dea dovadă de coerență de la o sarcină la alta şi de la un context la altul în ceea ce priveşte nivelul evolutiv de judecată morală, rezultatele cercetărilor aruncă o umbră de îndoială asupra presupunerii legate de succesiunea etapizată propusă de Kohlberg. Numeroase descoperiri indică faptul că adolescenții judecă la nivele mai joase în dilemele alternative la cele standardizate de judecată morală ale lui Kohlberg decât la dilemele sale standardizate. De exemplu, Gilligan şi colaboratorii săi (1971) au constatat că adolescenții judecau de obicei în etapa a doua atunci când răspundeau la dilemele sexuale, deşi tot ei judecau în etapa a patra atunci când erau evaluați prin interviul asupra judecății morale standardizate al lui Kohlberg. Rezultate similare au fost semnalate de Krebs *et al.* (1991) după folosirea unei multitudini de dileme legate de conducerea sub influența alcoolului, afacerile şi liberul schimb, precum şi opțiunile de angajare în acte prosociale. În fiecare caz de mai sus, neconcordanțele dintre dilemele alternative şi cele standardizate au fost deseori mai mari de o etapă şi, de obicei, au atras după sine scoruri mai mici la dilemele alternative decât la interviul lui Kohlberg. Într-adevăr, o mare parte a judecății morale a adolescenților în legătură cu dilemele de mai sus a fost catalogată drept relativism instrumental, specific etapei a doua.

Moralitatea ca domeniu distinct al cunoaşterii sociale

Descoperirile pe care le-am luat în considerare nu sunt concordante cu cadrele teoretice din care provin. În particular, există variații mai mari în funcție de context şi mai multe judecăți care par a fi în contradicție cu tipul de judecăți morale anticipate. De asemenea, dintr-o perspectivă globală precum cea a lui Kohlberg, descoperirile respective arată variații contextuale mai ample decât s-a anticipat. La fel, în ceea ce priveşte judecățile despre dreptate şi grijă făcute de adolescenți şi adolescente, există variații mai mari decât cele anticipate într-o perspectivă bazată pe gen, precum cea propusă de Gilligan. Descoperirile mai arată că adolescenții fac mai multe judecăți relativiste şi orientate spre sine decât s-a anticipat în cazul în care tranziția de la copilărie la adolescență ar fi una care ar porni de la judecăți premorale sau preconvenționale şi ar ajunge la o înțelegere a regulilor morale şi a autorității.

Cu toate acestea, constatările de față sunt compatibile cu o perspectivă alternativă asupra dezvoltării judecății morale, care le plasează în rândul altor domenii ale judecăților sociale şi personale ce încep să se formeze devreme în copilărie. Din acest punct de vedere, variațiile contextuale, evidente în cercetările despre adolescenți, se datorează aplicării şi coordonării diferitelor domenii în contexte situaționale. Lumea socială a adolescenților este complexă şi atrage după sine tipuri diferite de interacțiuni, pornind de la cele care țin de dreptate, bunăstare şi drepturi (moralitate), continuând cu organizarea socială, structurile ierarhice, societatea şi convențiile sociale şi ajungând la realitatea psihologică a indivizilor şi la încercările lor de a căpăta o înțelegere psihologică a sinelui şi a celor din jur. Aceste tipuri de interacțiuni sociale şi judecăți au fost descrise în ceea ce s-a numit ulterior perspectiva specificității domeniului asupra dezvoltării morale şi sociale.

Kohlberg (Colby şi Kohlberg, 1987 ; Kohlberg, 1984) a avansat ideea că procesul de dezvoltare implică diferenţierea treptată a principiilor dreptăţii şi drepturilor de preocupările non-morale (de exemplu, preocupări convenţionale, pragmatice şi prudente). Contrar afirmaţiei de faţă, o serie de cercetări exhaustive au demonstrat că înţelegerea dreptăţii, bunăstării şi drepturilor se dezvoltă de timpuriu în ontogeneză (vezi Smetana, 1995b, Tisak, 1995 ; Turiel, 1983, 1988 pentru prezentări ale cercetărilor ce sprijină afirmaţiile în cauză) şi se diferenţiază pe parcursul dezvoltării de alte concepte sociale, printre care şi convenţia socială şi chestiunile personale.

Din această perspectivă, moralitatea reglează interacţiunile şi relaţiile sociale ale indivizilor în cadrul societăţii şi este definită ca înţelegerea morală prescriptivă a individului asupra felului în care oamenii ar trebui să se poarte unii cu ceilalţi. Judecăţile morale prescriptive se bazează pe conceptele de bunăstare (daună), dreptate şi drepturi. Copiii şi adolescenţii au evaluat chestiunile morale drept prescriptive, obligatorii, generalizabile şi nesacţionate sau nepedepsite de autorităţi. Astfel, încălcările morale sunt considerate greşite din cauza trăsăturilor lor, la fel ca şi consecinţele lor pentru drepturile şi bunăstarea altora.

Totuşi, nu toate conceptele sociale sunt morale. Conceptele morale diferă atât din punct de vedere analitic, cât şi empiric de înţelegerea organizării sociale, a sistemelor şi convenţiilor sociale. Convenţiile sociale au fost definite drept reglementări arbitrare, acceptate şi împărtăşite care coordonează interacţiunile indivizilor în cadrul sistemelor sociale şi promovează astfel funcţionarea fără cusur a grupurilor sociale. Chiar şi actele sociale convenţionale sunt arbitrare, în sensul că acţiunile alternative ar putea servi aceleiaşi funcţii ; ele au astfel legătură cu contextul social. În sisteme sociale diferite, reglementările convenţionale ar putea diferi, la rândul lor, şi totuşi ar putea folosi aceleiaşi funcţii simbolice de a oferi indivizilor o serie de aşteptări în ceea ce priveşte comportamentul adecvat. Deşi regulile morale sunt un aspect al organizării sociale, ele nu sunt definite de aceasta, ci sunt mai curând determinate de factori inerenţi interacţiunilor sociale (Gewirth, 1978 ; Turiel, 1983, 1988). O astfel de distincţie între moralitate şi convenţie este în concordanţă cu analizele filosofice ale moralităţii (*cf.* Dworkin, 1978 ; Gewirth, 1978 ; Rawls, 1971).

Moralitatea s-a mai remarcat din punct de vedere conceptual ca fiind diferită de cunoştinţele psihologice ale indivizilor sau de încercările lor de a se înţelege pe sine sau pe alţii ca sisteme psihologice. Chestiunile personale reprezintă un aspect al cunoştinţelor psihologice care are o importanţă deosebită în ceea ce priveşte sfera de acţiune şi natura moralităţii. Deşi conceptele de drepturi şi solicitarea drepturilor sunt un aspect esenţial al moralităţii, s-a avansat ideea că drepturile îşi au baza în tentativele indivizilor de a stabili şi de a menţine un simţ al influenţei personale (Dworkin, 1978 ; Gewirth, 1978 ; Nucci, 1996 ; Nucci şi Turiel, 2000). În schimb, influenţa personală se poate exercita atunci când individul îşi impune controlul şi face afirmaţii în legătură cu chestiunile personale. Ele ţin numai de actant şi de aceea se consideră că nu fac parte dintre regulile convenţionale şi preocupările faţă de moralitate (Nucci, 1996 ; Smetana, 1995b ; Turiel, 1983, 1998) ; într-adevăr, dreptul de a lua decizii independente este un aspect al sinelui care îl desparte de lumea socială. Chestiunile de opţiune personală fac parte din aspectele intime ale vieţii şi presupun anumite preferinţe şi alegeri. Din punct de vedere psihologic, ele sunt considerate necesare pentru menţinerea sentimentului de acţiune personală şi de unicitate.

Moralitatea, convențiile sociale și cunoașterea psihologică se dezvoltă din experiențele sociale diferențiate și din interacțiunile sociale ale copiilor și adolescenților (pentru argumente în favoarea acestei afirmații, vezi Smetana, 1995b; Tisak, 1995; Turiel, 1998). O serie de studii observaționale asupra interacțiunilor spontane ale copiilor au descris tipurile de interacțiuni sociale diferențiate despre care se crede că ar duce la dezvoltarea cunoașterii morale, convenționale și personale (Smetana, 1995b). Teoria domeniului social avansează ideea că moralitatea, convenția socială și chestiunile personale sunt sisteme evolutive și conceptuale distincte și capabile de autoreglare. O mare parte a cercetărilor din perspectiva domeniului au vizat modul în care copiii, adolescenții și adulții diferențiază și coordonează diverse tipuri de concepte sociale în judecățile și justificările lor. De obicei, în studiile pe domenii diferențiate, copiilor și adolescenților li se prezintă o serie de stimuli considerați drept prototipuri ale domeniilor respective și li se cere să-i judece în baza unui set de criterii teoretice despre care se presupune că diferențiază domeniile (universalizabilitate, inalterabilitate și independență față de reguli și autoritate în cazul moralității, respectiv relativitate contextuală, alterabilitate și contingență în ceea ce privește regulile și autoritatea în cazul convențiilor). Aceste cercetări au adus dovezi solide în sprijinul afirmației că, începând din copilărie, copiii diferențiază diferitele tipuri de evenimente sociale, acte și încălcări. Într-o măsură mai mică, cercetările au analizat traiectoria evolutivă a conceptelor în cadrul fiecărui domeniu.

Cercetările indică faptul că preocupările morale din copilărie, în cazul egalității și al tratamentului nepărtinitor al persoanelor (Davidson, Turiel și Black, 1983; Nucci, 2001), se transformă în preadolescență într-o preocupare pentru echitate sau în înțelegerea că tratamentul corect ar putea atrage după sine tratamente părtinitoare atunci când se iau în considerare diferențele individuale în ceea ce privește nevoile și statuturile (Damon, 1977, 1980; Nucci, 2001). Preadolescenții continuă să își consolideze înțelegerea morală a echității și egalității (Nucci, 2001), iar în combinație cu elementul prescriptiv și universalizabil al moralității, sunt mai capabili să își extindă conceptele morale de corectitudine și bunăstare către persoane necunoscute sau care nu fac parte din grupul lor. În adolescență, conceptele de corectitudine devin mai cuprinzătoare și dobândesc o aplicabilitate universală. Astfel, judecata morală în adolescență devine atât mai generalizabilă de la o situație la alta, cât și mai capabilă de a ține seama de variațiile situaționale.

Pe de altă parte, dezvoltarea cunoașterii convenționale atrage după sine o înțelegere progresivă a convențiilor privite drept funcționale pentru reglementările societății și ordinea socială și o viziune asupra societății ca sistem social structurat ierarhic (Turiel, 1983). Totuși, cunoașterea convențională se dezvoltă printr-o serie de oscilări între afirmații și negații legate de importanța convențiilor în structurarea vieții sociale (Turiel, 1983). La începutul și la sfârșitul adolescenței, convențiile sunt respinse, fiind considerate „nimic altceva decât” ordine arbitrare ale autorității (la începutul adolescenței) sau pretențiile societății (la sfârșitul adolescenței). Constatările menționate sugerează că ceea ce a fost descris ca regres al conceptelor morale ale tinerilor aflați în stadiul adolescenței prelungite poate fi înțeles totuși din punctul de vedere al coordonărilor dintre conceptele lor în curs de dezvoltare legate de moralitate, convenție socială și influență personală (Nucci și Turiel, 2000).

Coordonările în conceptele morale şi sociale

Situaţiile ipotetice din interviul elaborat de Kohlberg au confruntat participanţii cu diferite considerente morale, cum ar fi furtul şi valoarea vieţii. Printre ele se numără şi situaţiile în care considerentele morale (de exemplu, furtul) sunt date ca exemplu în antiteză cu o preocupare convenţională (cum ar fi ascultarea de părinţi). În loc să reflecte transformări negative ale gândirii morale a adolescentului şi o aparentă creştere a relativismului moral, observaţiile lui Kohlberg în ceea ce priveşte gândirea morală a adolescentului pot fi raportate la natura polivalentă (atât morală, cât şi convenţională) a dilemelor propuse spre analiză adolescenţilor. În loc să indice un regres către relativismul instrumental din etapa a doua, constatările lui Kohlberg şi Kramer (1969) par să reflecte tentativele sistematice ale adolescenţilor de a-şi coordona conceptele legate de dreptate şi drepturi (în curs de dezvoltare) cu ceea ce înţeleg ei despre societate, convenţii şi sisteme sociale (Nucci, 2001 ; Turiel, 1974, 1977). Există conflicte şi confuzii deoarece adolescenţii încearcă să diferenţieze şi să integreze înţelegerea lor legată de moralitate ca fiind autonomă şi universal aplicabilă înţelegerii lor despre convenţii ca funcţii sociale arbitrare, relativiste şi servind funcţiilor societăţii (Turiel, 1974). În particular, ceea ce Kohlberg şi Kramer (1969) au caracterizat drept regres al gândirii morale a adolescenţilor pare să atragă după sine incapacitatea lor de a coordona (şi incapacitatea cercetătorilor de a diferenţia) ceea ce înţeleg ei despre moralitatea tot mai extinsă şi mai aplicabilă cu ceea ce înţeleg despre convenţiile sociale. Acestea din urmă par a se îndrepta spre negare la sfârşitul adolescenţei şi sunt privite ca „nimic altceva decât" standarde sociale codificate prin folosirea cotidiană (Nucci, 2001). Pe de altă parte, afirmaţiile despre convenţie care caracterizează înţelegerea adolescenţilor despre convenţiile sociale atât în etape timpurii, cât şi mai târziu, împreună cu mult mai aplicabilele lor concepţii legate de moralitate par să fi fost tratate de cercetători drept exemple de judecată morală principială.

Analize ale schimbărilor structurale ale conceptelor morale pot fi importante pentru a înţelege dezvoltarea morală a adolescenţilor. Totuşi, acest exemplu (şi, în sens mai larg, descoperirile din domenii sociale distincte) sugerează că o relatare riguroasă a dezvoltării adolescentului trebuie să implice şi analize ale modului în care coordonează în gândire chestiuni morale şi non-morale (de exemplu, convenţionale, personale, practice sau pragmatice). Într-adevăr, caracteristicile dezvoltării sociale a adolescenţilor ar putea avea legătură cu felul în care ei cântăresc şi coordonează preocupările morale şi non-morale în diferite tipuri de situaţii sociale, precum şi tipurile inedite de situaţii sociale pe care adolescenţii le întâlnesc pe măsură ce se aventurează dincolo de graniţele familiei, în lumea grupurilor de congeneri. Diferitele afirmaţii despre natura moralităţii adolescenţilor (principială sau autonomă, respectiv relativistă sau egoistă) pot fi legate de eşecul general al cercetărilor întreprinse cu scopul de a separa diferite tipuri de concepte sociale în gândirea adolescentului şi de a lua în considerare felul în care aplică cunoaşterea morală, convenţională şi personală în situaţii sociale. Astfel de exemple sunt oferite puţin mai departe în acest capitol.

Lumea socială a adolescenţilor este complexă. Deşi acest fapt este evident, o observaţie mai subtilă este aceea că, în situaţii morale directe, adolescenţii pot gândi şi acţiona moral. Adică marea majoritate a adolescenţilor se abţin de obicei să lovească sau să ucidă pe cineva, să fure, să mutileze, să se comporte necinstit sau să-i hărţuiască pe alţii, deşi au zilnic prilejul să o facă. Cum aceste situaţii nu necesită neapărat prea multă reflecţie morală, capacitatea adolescenţilor de a se abţine de la astfel de acte ar putea indica mai mult decât nişte simple „obiceiuri morale" (de exemplu, Damon, 1988) şi mai degrabă accepţiuni ale faptului că moralitatea trebuie sprijinită. În plus, multe dintre chestiunile contestate în adolescenţă ar putea să nu reprezinte chestiuni morale, aşa cum arată cercetările despre autoritatea parentală şi conflictul dintre adolescenţi şi părinţi. Cercetările respective indică faptul că moralitatea poate fi sprijinită în unele situaţii şi că pot să apară conflicte la confluenţa dintre domenii. În plus, se mai arată că judecata adolescenţilor cu privire la ceea ce consideră ei că reprezintă zone de influenţă personală se conturează tot mai clar. Cercetările despre autoritatea parentală sugerează că latura personală în raport cu moralitatea şi convenţia socială are o importanţă capitală pentru viaţa adolescenţilor.

Consideraţiile adolescenţilor despre autoritatea legitimă a adulţilor

Într-o serie de studii au fost analizate percepţiile adolescenţilor cu privire la legitimitatea diferitelor instanţe adulte de a emite reguli despre chestiuni ipotetic morale, convenţionale pe plan social şi personale (vezi Smetana, 1995a). Concluziile trase în urma acestor cercetări sunt concordante. Ele indică faptul că, în decursul celei de-a doua decade a vieţii, adolescenţii de diferite etnii şi origini culturale consideră că chestiunile morale sunt reglate legitim de adulţi – iar ei sunt obligaţi să respecte regulile morale parentale, odată ce acestea au fost stabilite de părinţi. Totuşi, judecăţile adolescenţilor în ceea ce îi priveşte pe adulţi ca autorităţi morale legitime sunt limitate din punct de vedere contextual. De exemplu, cercetările au indicat faptul că adolescenţii sunt aproape unanimi în a considera că părinţii au autoritatea morală de a regla actele morale în casă, dar nu şi la şcoală. Pe de altă parte, profesorii şi directorii de şcoli sunt priviţi ca autorităţi legitime ce reglează comportamentul moral al adolescenţilor la şcoală, şi nu acasă.

Concluzia că adolescenţii consideră, în general, că adulţii au autoritatea legitimă să regleze chestiunile morale (adecvate din punct de vedere contextual) este sprijinită de cercetările care indică faptul că, uneori, chestiunile morale sunt surse de conflicte în relaţia adolescent-părinte (revăzut în Smetana, 1995a, 2002). În cadrul multor studii, adolescenţii şi părinţii aparţinând mai multor culturi rareori fac consideraţii despre conflictele reale în termeni morali. Conflictele morale au ţinut în principal de relaţiile interpersonale ale adolescenţilor cu fraţii, surorile sau prietenii ; astfel de chestiuni s-au transformat în conflicte cu părinţii numai atunci când ei au fost atraşi ca părţi terţe pentru a rezolva disputa. Astfel, aceste constatări, precum şi cercetările despre conceptele adolescenţilor legate de autoritatea adultă legitimă sugerează că problemele morale nu sunt discutabile în relaţiile părinte-adolescent, deoarece autoritatea morală (adecvată din punct de vedere contextual) a adulţilor este rareori pusă la încercare (deşi ne putem aştepta să fie pusă la încercare atunci când părinţii sunt nedrepţi).

Totuşi, cercetările mai arată că adolescenţii contestă autoritatea adulţilor pe alte fronturi. O serie de studii au arătat că adolescenţii de etnii diferite (printre care şi cei de origine chineză, mexicană şi filipineză descrişi de Fuligny, 1998, şi afro-americani descrişi de Smetana, 2000) consideră în unanimitate că părinţii nu au autoritatea legitimă de a le regla problemele şi preferinţele personale, în vreme ce majoritatea părinţilor nu sunt de acord cu astfel de păreri. Părinţii cred, în general, că ei au autoritatea legitimă asupra actelor pe care adolescenţii le consideră ca ţinând de domeniul personal.

Mai mult, constatările menţionate se regăsesc în cercetările despre conflictele părinte-adolescent, ceea ce indică faptul că adolescenţii şi părinţii au viziuni diferite în legătură cu disputele. Părinţii îşi justifică opiniile despre conflicte apelând la convenţiile sociale sau la preocupările pragmatice, în timp ce adolescenţii apelează în primul rând la exercitarea sau menţinerea influenţei personale (vezi Smetana, 1995a, 2002 ; Smetana şi Gaines, 1999). Foarte multe cercetări au demonstrat că, deşi limitele şi conţinutul domeniului personal pot fi canalizate de cultură, adolescenţii din culturile vestice şi non-vestice, deopotrivă, îşi afirmă domeniul personal (vezi Killen, McGlothlin şi Lee-Kim, 2002 ; Nucci, 1996 ; Smetana, 2002). O interpretare a descoperirilor respective este aceea că adolescenţii, apelând la influenţa personală, demonstrează orientarea individualistă a culturii americane, care vizează obiectivele personale, drepturile individuale şi influenţa personală (Bellah *et al.*, 1985).

Totuşi, constatările cercetărilor nu sunt concordante cu o astfel de afirmaţie, deoarece tendinţele de a apela la influenţa personală au fost identificate în rândurile adolescenţilor din diverse contexte culturale şi etnice, printre care şi cele descrise ca fiind iniţial colectiviste. E vorba şi despre adolescenţii chinezi din Hong Kong şi de pe teritoriul Chinei (Yau şi Smetana, 1996, 2001), precum şi despre adolescenţii americani de origine chineză, mexicană şi filipineză (Fuligni, 1998). Aşadar, descoperirile nu par să reflecte o concentrare egoistă sau hedonistă asupra obiectivelor personale şi drepturilor individuale, aşa cum au afirmat analiştii sociali descrişi la începutul capitolului. Mai curând, cercetările de faţă sunt compatibile cu alte curente de investigaţii, care au demonstrat că tendinţa de a apela la influenţa personală reflectă un aspect al cunoştinţelor sociale ale copiilor şi servesc unei funcţii psihologice importante. De exemplu, după cum s-a remarcat într-o altă analiză (Killen, McGlothlin şi Lee-Kim, 2002 ; Nucci, 2001 ; Smetana, 2002), un număr tot mai mare de studii au indicat că, începând de la vârste fragede, copiii revendică cu tărie discreţia şi libertatea personală, iar aceste revendicări nu sunt doar cele ale subiecţilor din America de Nord. S-au descoperit aspecte similare în diverse culturi, deşi judecăţile despre alegerea personală şi dreptul personal s-au dovedit oscilante în funcţie de o serie de variabile, între care şi locul pe care îl ocupă cineva în ierarhia socială (vezi Nucci, 2001 ; Smetana, 2002 ; Turiel, 2002, pentru mai multe detalii în acest sens). În plus, mamele din diverse contexte culturale şi etnice (vezi Smetana, 2002) s-au dovedit că sprijină controlul personal, considerându-l important pentru dezvoltarea copiilor lor.

Astfel, cercetările despre conflictul adolescent-părinte arată că, departe de a reflecta orientări egoiste, apelurile adolescenţilor la influenţa personală ajută la sporirea factorului activ sau a sferei de acţiune personală a adolescenţilor şi astfel le reflectă autonomia sau ceea ce îi face diferiţi de ceilalţi (vezi Nucci şi Turiel, 2000 ; Smetana, 1995a, 2002, pentru mai multe detalii). Apelurile adolescenţilor la influenţă personală în contextul conflictului adolescent-părinte oferă un mecanism pentru renegocierea şi lărgirea graniţelor autorităţii adolescentului asupra sinelui. Este important să recunoaştem că părinţii şi adolescenţii nu au pur şi simplu concepţii diferite ale domeniului personal. Multe dintre activităţile pe care adolescenţii le judecă drept personale sunt considerate la fel şi de către părinţi – însă aplicabile indivizilor cu vârste mai mari decât copiii lor. Într-adevăr, cercetările demonstrează că activităţile pe care părinţii cred că ar trebui să le controleze în cazul copiilor lor sunt lăsate în seama alegerii personale a celor cu vârste mai mari (Smetana, 2002).

În cercetările despre autoritatea parentală, s-au făcut distincţii clare între chestiunile şi justificările morale, convenţionale şi personale. Însă nu toate situaţiile pot fi evaluate ca fiind doar morale sau non-morale. Multe situaţii pot fi ambigue din punct de vedere moral. De exemplu, cercetările din perspectiva domeniului sugerează că, în investigaţiile unde s-a aplicat modelul etapei (elaborat de Kohlberg) adolescenţilor care au făcut consideraţii despre sexualitate sau despre alte chestiuni precum comerţul corect şi practicile de afaceri, chestiunile analizate în dileme alternative puteau fi ambigue din punct de vedere moral sau pur şi simplu nu erau chestiuni morale.

Înainte de a presupune că judecata în legătură cu o anumită chestiune poate fi analizată dacă include şi judecăţi morale, este necesar să precizăm ce tipuri de cunoştinţe sociale se aplică şi dacă indivizii privesc acţiunea respectivă ca fiind relevantă din punct de vedere moral (preocuparea noastră în acest caz este dacă adolescenţii privesc o chestiune ca aparţinând sau nu domeniului moralului – folosind criterii teoretice pentru a defini moralitatea, şi nu teoriile morale naive ale adolescenţilor –, şi nu dacă văd un anumit act sau comportament drept moral sau imoral, respectiv bun sau rău). Cercetările despre evaluările adolescenţilor în ceea ce priveşte comportamentele de asumare a riscurilor oferă o ilustrare utilă a chestiunii de faţă.

Judecata morală a adolescentului în situaţii de risc

Adolescenţa a fost descrisă ca o perioadă a asumării sporite de riscuri (Baumrind, 1987), iar comportamentele de asumare a riscului, precum consumul de alcool şi droguri, au consecinţe majore asupra societăţii. Cea mai mare parte a cercetărilor s-a concentrat asupra factorilor parentali şi de personalitate care prezic un grad sporit de asumare a riscului, însă tot mai multe studii au analizat dacă în cazul acestor chestiuni concepţiile adolescenţilor sunt inspirate de preocupări morale.

În câteva studii (Berkowitz, Guerra şi Nucci, 1991 ; Killen, Leviton şi Cahill, 1991 ; Nucci, Guerra şi Lee, 1991), adolescenţi de diferite vârste au fost puşi să clasifice comportamentele legate de consumul de alcool şi substanţe (cafeină, nicotină, marijuana, cocaină şi *crack*) ca fiind morale sau non-morale (şi aparţinând convenţiilor, alegerii personale sau atitudinii prudente) şi să estimeze daunele pe care le provoacă sinelui şi celorlalţi. În general, studiile arată că, cu cât este drogul mai puternic, cu atât şansele să fie clasificat drept moral sunt mai mari, în baza justificării adolescenţilor şi a judecăţilor lor că actele sunt bune sau rele indiferent de legile existente. Cu cât adolescenţii au considerat drogul ca fiind mai dăunător, cu atât mai des au folosit justificări morale. Deşi clasificarea anumitor droguri variază de la un studiu la altul, consumul de cocaină şi *crack* a fost considerat, în general, drept o încălcare de ordin moral. Pe de altă parte, în diferite studii, fumatul şi consumul ocazional de băuturi alcoolice au fost considerate indubitabil drept chestiuni de alegere personală sau acceptabile din punctul de vedere al atitudinii prudente („e acceptabil, dar prostesc, pentru că îţi face rău" ; Nucci, Guerra şi Lee, 1991). Majoritatea adolescenţilor care sunt de părere că folosirea drogurilor este acceptabilă au susţinut şi dreptul indivizilor de a-şi face rău singuri, însă nu atunci când actele respective au fost descrise ca având consecinţe negative pentru cei din jur (Killen, Leviton şi Cahill, 1991).

Mai mult, opiniile adolescenţilor în ceea ce priveşte drogurile erau legate de nivelul de utilizare al lor. Faţă de consumatorii ocazionali, consumatorii inveteraţi au fost mai des de părere că utilizarea drogurilor este o chestiune personală, nu una legată de prudenţă, şi produce mai puţin rău (Nucci, Guerra şi Lee, 1991). Mai mult, Berkowitz, Guerra şi Nucci (1991) au descoperit că adolescenţii care considerau consumul de droguri drept o chestiune morală estimau mai des comportamentul respectiv ca fiind dăunător pentru sine şi pentru ceilalţi, ceea ce ducea la o utilizare mai puţin frecventă a drogului în cauză. Judecăţile despre daunele provocate au indicat dacă adolescenţii consideră consumul de droguri (alcool, ţigări şi marijuana) moral sau nu, iar clasificările domeniului, pe de altă parte, au arătat destul de precis dacă se va face uz de substanţe narcotice (Berkowitz *et al.*, 1998). Nivelele mai scăzute de judecată morală au anticipat folosirea narcoticelor numai atunci când chestiunea respectivă a fost considerată morală.

Astfel, clasificarea făcută de adolescenţi consumului de alcool şi narcotice ca fiind o chestiune morală (folosind criterii teoretice pentru a defini moralitatea) s-a raportat la concepţiile lor despre măsura în care astfel de comportamente sunt dăunătoare pentru sine şi pentru ceilalţi. Constatările sunt compatibile cu cercetările recente care au arătat că presupunerile informaţionale ale indivizilor, respectiv faptele, concepţiile ori teoriile pe care le au despre lumea socială, sunt diferite faţă de evaluările lor morale (Wainryb, 1991), iar modificarea presupunerilor informaţionale poate schimba evaluările morale prin modificarea intenţiei actelor.

Separarea componentelor morale, convenţionale şi personale ale actelor ajută şi la înţelegerea modului în care anumite trăsături ale situaţiilor afectează judecăţile, inclusiv moralitatea sau non-moralitatea chestiunilor în cauză. Deciziile morale devin problematice mai ales în situaţiile în care statutul moral al situaţiei este ambiguu sau contestat ori atunci când preocupările morale vin în conflict cu alte tipuri de considerente. În unele contexte situaţionale, preocupările morale ar putea să predomine, iar gândirea morală a adolescentului ar putea fi autonomă. De exemplu, Helwig (1995b) a afirmat că poate exista un model evolutiv general în care concepte morale tot mai abstracte şi mai complexe se aplică iniţial în situaţii morale simple, după care în situaţii complexe, polivalente, care atrag după sine conflicte între preocupările morale şi cele convenţionale. După cum se descrie în secţiunea următoare, acest model a fost elaborat în urma aplicării câtorva programe de cercetare, printre care şi cercetări despre concepţiile adolescenţilor în ceea ce priveşte drepturile civile sau excluderea/includerea din/în grupuri sociale.

Coordonările în judecata adolescentului

Educarea adolescenților pentru a fi cetățeni de nădejde și pentru a participa la realizarea democrației a fost identificată drept un obiectiv important al programelor de educație morală și de structurare a caracterului adolescenților (Berkowitz și Fekula, 1999). Astfel, s-a făcut apel la un număr mai mare de cercetări care să facă legătura între ideile adolescenților despre societate și guvernarea corectă și conceptele lor morale în curs de dezvoltare (Torney-Purta, 1990). Totuși, cercetările recente au scos în evidență importanța separării preocupărilor morale față de dreptate sau drepturi de conceptele convenționale. Folosind o astfel de abordare, cercetările recente despre drepturile civile au oferit o modalitate de a clarifica neconcordanțele descoperite în studiile anterioare, contribuind la înțelegerea proceselor evolutive în moralitatea adolescenților.

Sondajele anterioare despre atitudinile americanilor față de drepturile civile (discutate pe larg în Turiel, Killen și Helwig, 1987) arată că, deși indivizii sprijină libertățile și drepturile atunci când întrebările despre astfel de chestiuni sunt puse în mod abstract, aceiași indivizi demonstrează un sprijin mult mai redus atunci când drepturile civile sunt descrise în contexte diferite. Aceste constatări au fost considerate indicatori ai lipsei de gândire morală principială a adolescenților. Pe de altă parte, Helwig (1995a) a afirmat că aceste descoperiri reflectă conflictele dintre diferitele concepte morale și principiile aplicate în situații complexe.

Pentru a testa o astfel de teorie, Helwig (1995a) a cerut unor adolescenți (elevi de clasele a VII-a și a XI-a și studenți) să emită judecăți de valoare despre două exemple de drepturi civile (libertatea de opinie și religioasă) prezentate în diferite tipuri de situații. El a constatat că, atunci când drepturile civile erau decontextualizate și prezentate abstract sau prezentate în context, fără alte preocupări morale, preadolescenții au exprimat concepții sofisticate legate de drepturile civile ; aproape unanim, sprijineau drepturile civile și le judecau folosind criterii morale.

Totuși, concepțiile despre drepturile civile nu au fost aplicate în totalitate atunci când adolescenții judecau situațiile în care libertatea și drepturile au fost prezentate în conflict cu legile și egalitatea. În astfel de situații, libertatea de opinie și cea religioasă nu aveau multe șanse de afirmare, ci, mai degrabă, erau subordonate altor preocupări. În general, adolescenții au acordat prioritate drepturilor civile, exemplificate într-o gamă largă de situații, decât preadolescenții. De asemenea, primii puteau integra evaluările proprii ale sistemelor legale și ale faptelor și puteau analiza atât restricțiile legale care țin de drepturi, cât și faptele care încălcau legile restrictive din perspectiva drepturilor abstracte. Mai mult, în cazul judecării situațiilor polivalente care ilustrau conflicte între preocupările care țineau de drepturi și cele care țineau de egalitate (de exemplu, între preocupări morale opuse), adolescenții puteau să-și coordoneze mai bine noțiunile de egalitate cu diferențele dintre indivizi, așa cum aveau să fie prezise în prezentarea schimbărilor evolutive în conceptele morale făcută de Nucci (2001). Astfel, constatările menționate arată că judecățile care par să atragă după sine excepții de la principiile generale pot fi explicate prin prisma conflictelor din situațiile polivalente. În studiul de față, eșecurile în încercarea de a sprijini drepturile civile în preadolescență s-au datorat dificultății adolescenților de a coordona diferite principii și preocupări în judecățile lor sociale, iar capacitățile respective au crescut odată cu vârsta.

Un model evolutiv asemănător a fost observat în cercetările recente despre judecăţile copiilor şi adolescenţilor (de la 7-13 ani) în ceea ce priveşte includerea şi excluderea din grupurile sociale (Killen şi Stangor, 2001). Cercetările respective au examinat evaluările actelor care au dus la excluderea din grup bazată pe stereotipuri privitoare la gen sau rasă. Cercetătorii au identificat mai întâi un set de activităţi de grup care prezintă stereotipuri legate de gen (de exemplu, baletul sau baseball-ul) sau de rasă (de exemplu, matematica sau baschetul), apoi, participanţilor la studiu li s-a cerut să evalueze şi să justifice diferite tipuri de excludere a congenerilor (de exemplu, băieţi care le exclud pe fete sau copii albi care exclud un copil negru). În concordanţă cu descoperirile lui Helwig (1995a), cercetările au scos la iveală faptul că, atunci când faptele au fost prezentate în contexte simple, fără alte preocupări concurente, copiii de diferite vârste au aplicat concepte morale şi au evaluat faptele ca fiind greşite, indiferent dacă acestea s-au conformat sau nu stereotipurilor.

Au existat şi prezentări de situaţii polivalente. Participanţii au emis judecăţi şi despre doi copii care erau calificaţi în mod egal sau inegal, în sensul că un copil care se potrivea stereotipului era mai bun la activitatea în cauză. În aceste condiţii, copiii au făcut distincţii clare. Atunci când au fost descrişi ca fiind calificaţi în mod egal, cei mai mulţi au ales copilul care nu se potrivea stereotipului, alegere bazată pe preocupările morale legate de tratamentul egal. În general, atunci când alegerile aparţineau calificărilor inegale, copiii şi adolescenţii selectau copilul care era cel mai bine calificat, bazându-se pe preocupările (convenţionale) legate de procesele de grup. Totuşi, preadolescenţii încercau mai des să coordoneze preocupările morale legate de corectitudine cu preocupările convenţionale ale proceselor de grup (cu accent mai mare pe procesele de grup în rândurile preadolescenţilor). Cu alte cuvinte, chiar dacă au existat variaţii în judecăţile sociale despre includerea şi excluderea din grupurile sociale, adolescenţii au fost tot mai mult în stare să cântărească şi să coordoneze atât preocupările morale, cât şi cele convenţionale, în situaţiile complexe în care acestea intrau în conflict.

În urma cercetărilor menţionate a mai apărut o descoperire interesantă. Atât în contexte simple, cât şi în cele polivalente, fetele au fost mult mai preocupate de corectitudine şi şanse egale decât băieţii. Situaţia este în contradicţie cu ipoteza lui Gilligan (1982), care spune că preocupările legate de corectitudine caracterizează mai degrabă orientarea morală a băieţilor decât a fetelor. Killen şi Stagor (2001) au afirmat că aceste descoperiri s-ar putea datora unei mai mari experienţe şi sensibilităţi a fetelor faţă de aspectele morale ale excluderii.

O extensie a cercetărilor menţionate mai sus oferă un sprijin indirect pentru afirmaţia de faţă. Horn (în curs de apariţie) a examinat modul în care identificarea adolescenţilor cu grupuri cu statut înalt sau scăzut (majorete, fotbalişti, fiţoşii de la şcolile private *versus* jegoşii, drogaţii, goticii) le-a influenţat judecăţile legate de acceptarea sau excluderea grupurilor de congeneri. Adolescenţii care au aparţinut grupurilor cu statut înalt au considerat excluderea din grupuri mai puţin greşită decât cei care fie n-au făcut parte din nici un grup, fie au aparţinut unui grup cu statut scăzut. Ca atare, conceptele morale de corectitudine sau tratament egal au fost influenţate atât de parametrii morali ai situaţiei, cât şi de poziţia adolescenţilor în ierarhia socială.

Descoperirile menţionate sunt compatibile cu cele obţinute în urma unor cercetări extensive în legătură cu judecăţile despre drepturi şi alegeri personale în rândurile druzilor din Israel, care trăiesc într-o societate ierarhică (descrisă în Turiel, 1998, 2002). Aceste cercetări au arătat că evaluările copiilor, adolescenţilor şi adulţilor în ceea ce priveşte corectitudinea diferitelor aranjamente sociale depind de poziţia ocupată în societate. Cei având roluri de subordonaţi (de exemplu, femeile), care s-au confruntat cu restricţii mai mari legate de alegeri şi drepturi, au evaluat anumite practici sociale ca fiind incorecte, spre deosebire de cei aflaţi în poziţii sociale dominante, cărora li se se acordă, poate, mai multe drepturi şi opţiuni (Wainryb şi Turiel, 1994). Împreună cu afirmaţiile lui Horn (în curs de apariţie), descoperirile menţionate aici demonstrează complexitatea şi omogenitatea judecăţilor morale şi sociale, care nu sunt cuprinse în şabloane ce descriu moralitatea în curs de formare în diversele etape ierarhice. Studiile la care am făcut referire arată cât de important este să considerăm judecăţile morale ca fiind strâns legate între ele, dar totuşi separate de alte tipuri de concepte sociale.

Angajamentul moral şi serviciul în folosul comunităţii

O ultimă întrebare este dacă dezvoltarea judecăţilor morale principiale şi a conceptelor unei societăţi ar trebui promovată în rândurile adolescenţilor. S-a speculat că, dacă adolescenţilor li s-ar oferi posibilitatea de a se angaja în servicii în folosul comunităţii şi de a reflecta şi discuta despre experienţele lor, angajamentul lor moral ar putea creşte (Hart *et al.*, 1995). Programele de servicii în folosul comunităţii sunt tot mai des aplicate în licee, iar impactul lor este considerat pozitiv, atât asupra comunităţii, cât şi asupra tinerilor participanţi. Într-adevăr, spre deosebire de recentele şi mult trâmbiţatele afirmaţii că tineretul american dă dovadă de o responsabilitate scăzută şi tot mai mult interes personal şi individualism (Bellah *et al.*, 1985 ; Etzioni, 1993), datele extrase din sondajele efectuate la nivel naţional arată că aproape două treimi dintre elevii de liceu din anii terminali au participat cel puţin ocazional la servicii în folosul comunităţii în anii anteriori, iar ratele de participare nu s-au schimbat de la jumătatea anilor '70 (Youniss şi Yates, 1997).

Yates şi Youniss (1996 ; Youniss şi Yates, 1997) au emis ipoteza că posibilitatea de angajare în reflecţii critice şi în discutarea problemelor şi conflictelor care apar în urma implicării în servicii în folosul comunităţii facilitează înţelegerea politică şi morală. Pentru a testa această ipoteză, ei au examinat efectele discuţiei reflexive legate de participarea la servicii în folosul comunităţii pe un eşantion de adolescenţi afro-americani din toate clasele sociale şi economice, din Washington DC. Adolescenţii au prestat un serviciu în folosul comunităţii (servind mâncare la o cantină pentru săraci) timp de un an. Youniss şi Yates (1997) au afirmat că experienţele adolescenţilor au dus la mai multă compasiune şi interdependenţă, respectiv la concepţii mai extinse despre dreptate. Comparaţiile dintre eseurile elevilor, în care aceştia şi-au descris experienţele, adunate pe parcursul a trei luni, au relevat o creştere a judecăţii „transcendente", care, la rândul ei, reflectă o mai mare înţelegere a dreptăţii şi răspunderii şi o teoretizare mai profundă despre societate sau despre procesele politice (Yates şi Youniss, 1996). Cercetările respective sugerează că implicarea în servicii în folosul comunităţii, combinată cu reflectarea critică asupra experienţelor dobândite, poate influenţa pozitiv înţelegerea adolescenţilor în ceea ce priveşte dreptatea (moralitatea), societatea şi funcţionarea ei

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

(convenţiile sociale), cunoştinţele psihologice şi respectul de sine, iar efectele respective pot continua şi în viaţa de adult (Youniss, McLellan şi Yates, 1997).

Rezumat şi concluzii

Cercetările revăzute în capitolul de faţă sugerează că există o mare variaţie contextuală şi eterogenitate în gândirea morală şi socială a adolescenţilor. Adolescenţii nu au o gândire morală principială consistentă, cum au afirmat unii, şi nici nu sunt confuzi din punct de vedere moral sau individualişti, cum au susţinut alţii. Ei emit judecăţi morale autonome în unele situaţii şi se concentrează asupra obiectivelor personale în altele.

Am avansat ideea că dezvoltarea morală a adolescentului trebuie să fie înţeleasă în contextul mai larg al dezvoltării cunoştinţelor sale sociale. În judecăţile asupra lumii sociale sau asupra unei linii de acţiune corespunzătoare, adolescenţii îşi pun în acţiune cunoştinţele morale, care pot fi în conflict cu sau subordonate altor tipuri de preocupări sociale. Preocupările morale ar putea fi necontestate în anumite situaţii sociale, în vreme ce conflictele în judecăţile sociale pot avea loc la limitele dintre alte domenii, aşa cum au demonstrat cercetările despre relaţiile adolescent-părinte. Alte situaţii sociale pot fi ambigue din punct de vedere moral şi pot depinde de presupunerile informaţionale. De exemplu, dacă un act face rău, aşa cum au arătat cercetările despre concepţiile adolescenţilor în legătură cu abuzul de alcool şi droguri. Multe situaţii sociale sunt polivalente, determinându-i pe indivizi să cântărească şi să coordoneze preocupările morale şi non-morale (de exemplu, preocupările personale, prudente, convenţionale sau pragmatice).

Astfel, am propus ideea că un raport adecvat al variaţiei în gândirea morală şi în procesul de luare a deciziilor la adolescenţi trebuie să cuprindă şi o analiză a judecăţilor lor morale şi sociale, în funcţie de trăsăturile contextuale ale situaţiilor. Interacţiunea ar putea determina adolescenţii să sprijine preocupările morale în anumite situaţii sau să le subordoneze, respectiv să le coordoneze, în alte situaţii. Dezvoltarea gândirii morale a adolescenţilor determină capacitatea acestora de a aplica nişte concepte morale mai abstracte şi mai complexe în situaţii complexe sau polivalente ce implică anumite conflicte între preocupările morale şi preocupările sociale sau nesociale.

Lecturi-cheie

Colby, A., Kohlberg, K. (eds.) (1987), *The Measurement of Moral Judgement* (2 vol.), Cambridge University Press, New York.

Aceste volume oferă o descriere cuprinzătoare a teoriei lui Kohlberg despre dezvoltarea judecăţilor morale. Ele mai includ o descriere detaliată a interviurilor utilizate în scopul evaluării judecăţilor morale, interviuri şi proceduri de evaluare în conformitate cu schema celor şase etape a lui Kohlberg şi argumente în favoarea funcţionalităţii şi validităţii metodelor. Unele capitole descriu rezultatele studiilor longitudinale interculturale, inclusiv studiul longitudinal al lui Kohlberg, care vizează dezvoltarea morală a persoanelor de sex masculin din Statele Unite.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Eisenberg N. (1990) „Prosocial development during early and mid-adolescence", în R. Montemayor, G.R. Adams, T.P. Gullotta (eds.), *From Childhood to Adolescence : A Transitional Period ?* (pp. 240-268), Sage, Newbury Park, CA.

Capitolul de față oferă o privire de ansamblu asupra chestiunilor teoretice în studierea dezvoltării prosociale în adolescență și recapitulează cercetări empirice relevante despre schimbările legate de vârstă în cazul dezvoltării prosociale pe toată durata adolescenței.

Helwig, C.C. (1995), „Adolescents' and young adults' conceptions of civil liberties : Freedom of speech and religion", *Child Development*, 66, pp. 152-166.

Articolul de față analizează schimbările în conceptele de drepturi civile care survin la adolescenți odată cu vârsta. Cercetările anterioare au conceptualizat înțelegerea copiilor și adolescenților în ceea ce privește drepturile mai ales prin prisma tranzițiilor calitative în dezvoltarea judecăților morale. Acest studiu oferă o perspectivă legată de modul în care adolescenții coordonează conceptele abstracte de drepturi cu modul în care le pot aplica în situații concrete.

Smetana, J.G. (1995), „Context, conflict, and constraint in adolescent-parent authority relationships", în M. Killen, D. Harts (eds.), *Morality in Everyday Life : Developmental Perspectives* (pp. 225-255), Cambridge University Press, Cambridge.

Capitolul pune în discuție teoriile care consideră autonomia adolescentului o etapă a gândirii se dezvoltă într-o etapă timpurie și atrage după sine constrângeri parentale. Teoria și cercetările sunt revăzute aici pentru a sprijini ideea că diferite forme de autoritate a adulților coexistă în copilărie și adolescență și că adolescenții renegociază limitele autorității adulților.

Turiel, E. (2002), *The Culture of Morality : Social Development, Context, and Conflict*, Cambridge University Press, Cambridge.

Lucrarea analizează modul în care explicațiile despre dezvoltarea socială și morală ne aduc noi detalii despre moralitate și cultură și pune în discuție opinii des întâlnite care împart culturile în individualiste și colectiviste. Este prezentat un punct de vedere ce scoate în evidență eterogenitatea judecăților morale și sociale, precum și conflictele dintre oameni situați pe diferite poziții ale ierarhiei sociale. Se arată că oamenii cu mai puțină putere, cum ar fi femeile sau minoritățile, deseori sunt împotriva aranjamentelor culturale și încearcă să le schimbe.

Youniss, J., Yates, M. (1997), *Community Service and Social Responsibility in Youth*, University of Chicago Press, Chicago.

Lucrarea recapitulează cercetări anterioare despre serviciul în folosul comunității în adolescență și descrie rezultatele cercetărilor autorului în legătură cu impactul serviciului în folosul comunității asupra dezvoltării morale a adolescenților. Youniss și Yates oferă un suport teoretic pentru înțelegerea modului în care angajarea în serviciile comunitare și reflectarea asupra efectelor lor pot stimula formarea conceptelor morale la adolescenți.

Bibliografie

Baumrind, D. (1987), „A developmental perspective on adolescent risk taking in contemporary America", în C.E. Irwin, Jr. (ed.), *New Directions for Child Development : Adolescent Social Behavior and Health* (pp. 93-125), Jossey-Bass, San Francisco.

Bellah, R.N., Madsen, R., Sullivan, W.M., Swidler, A., Tipton, S.M. (1985), *Habits of the Heart : Individualism and Commitment in American Life*, Harper & Row, New York.

Bennett, W.J. (1992), *The De-Valuing of America : The Fight for Our Culture and Our Children*, Free Press, New York.

Berkowitz, M.W., Guerra, N., Nucci, L. (1991), „Sociomoral development and drug and alcohol abuse", în J.L. Gewirtz, W.M. Kurtines (eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development*, vol. 3 : *Applications* (pp. 35-53), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Berkowitz, M.W., Fekula, M.J. (1999), „Civics and moral education", în M. Ben-Peretz, S. Brown, R. Moon (eds.), *Routledge International Companion to Education* (pp. 897-909), Routledge, Londra.

Berkowitz, M.W., Giese, J.K., Begun, A., Zweben, A. (iunie 1998), „Sociomoral predictors of adolescent substance use: A structural equation analysis", lucrare prezentată la Jean Piaget Society, Chicago.

Colby, A., Kohlberg, K. (eds.) (1987), *The Measurement of Moral Judgment* (2 vol.), Cambridge University Press, New York.

Damon, W. (1977), *The Social World of the Child*, Jossey-Bass, San Francisco.

Damon, W. (1980), „Patterns of change in children's social reasoning: A two-year longitudinal study", *Child Development*, 51, pp. 1010-1017.

Damon, W. (1988), *The Moral Child: Nurturing Children's Natural Moral Growth*, Free Press, New York.

Davidson, P., Turiel, E., Black, A. (1983), „The effect of stimulus familiarity of criteria and justifications in children's social reasoning", *British Journal of Developmental Psychology*, 1, pp. 49-65.

Dworkin, R. (1978), *Taking Rights Seriously*, Harvard University Press, Cambridge.

Eisenberg, N. (1990), „Prosocial development during early and mid-adolescence", în R. Montemayor, G.R. Adams, T.P. Gullotta (eds.), *From Childhood to Adolescence: A Transitional Period?* (pp. 240-268), Sage, Newbury Park, CA.

Eisenberg, N. (1998), „Prosocial development", în N. Eisenberg (ed.), William Damon (ed. seriei), *Handbook of Child Psychology*, ed. a V-a, vol. 3: *Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 701-778), Wiley, New York.

Etzioni, A. (1993), *The Spirit of Community: The Reinvention of American Society*, Touchstone, New York.

Fass, P. (1977), *The Damned and the Beautiful: American Youth in the 1920s*, Oxford University Press, New York.

Fuligni, A.J. (1998), „Authority, autonomy, and parent-adolescent conflict and cohesion: A study of adolescents from Mexican, Chinese, Filipino, and European backgrounds", *Developmental Psychology*, 34, pp. 782-792.

Gewirth, A. (1978), *Reason and Morality*, University of Chicago Press, Chicago.

Gilligan, C. (1982), *In a Different Voice*, Harvard University Press, Cambridge.

Gilligan, C., Attanucci, J. (1988), „Two moral orientations: Gender differences and similarities", *Merrill-Palmer Quarterly*, 34, pp. 223-237.

Gilligan, C., Kohlberg, L., Lerner, J., Belenky, M. (1971), „Moral reasoning about sexual dilemmas", *Technical Report of the President's Commission on Obscenity and Pornography* (vol. 1, pp. 141-174), US Government Printing Office, Washington, DC.

Hart, D., Yates, M., Fegley, S., Wilson, G. (1995), „Moral commitment in adolescence", în M. Killen, D. Hart (eds.), *Morality in Everyday Life* (pp. 317-341), Cambridge University Press, Cambridge.

Helwig, C.C. (1995a), „Adolescents' and young adults' conceptions of civil liberties: Freedom of speech and religion", *Child Development*, 66, pp. 152-166.

Helwig, C.C. (1995b), „Social context in social cognition: Psychological harm and civil liberties", în M. Killen, D. Hart (eds.), *Morality in Everyday Life: Developmental Perspectives* (pp. 166-200), Cambridge University Press, Cambridge.

Horn, S.S. (în curs de apariție), „Adolescents' reasoning about exclusion from social groups", *Developmental Psychology*.

Killen, M., Leviton, M., Cahill, J. (1991), „Social reasoning regarding drug use in adolescence", *Journal of Adolescent Research*, 6, pp. 336-356.

Killen, M., McGlothlin, H., Lee-Kim, J. (2002), „Between individuals and culture: Individuals' evaluations of exclusion from social groups", în H. Keller, Y. Poortinga, A. Schoelmerich

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

(eds.), *Between Biology and Culture : Perspectives on Ontogenetic Development* (pp. 159-190), Cambridge University Press, Cambridge.

Killen, M., Stangor, C. (2001), „Children's social reasoning about inclusion and exclusion in gender and race peer group contexts", *Child Development*, 72, pp. 174-186.

Kohlberg, L. (1984), *Essays on Moral Development*, vol. 2 : *The Psychology of Moral Development*, Harper & Row, San Francisco.

Kohlberg, L., Gilligan, C. (1971), „The adolescent as philosopher : The discovery of self in a post-conventional world", *Daedalus*, 110, pp. 1051-1086.

Kohlberg, L., Kramer, R. (1969), „Continuities and discontinuities in childhood and adult moral development", *Human Development*, 12, pp. 93-120.

Krebs, D.L., Vermeulen, S.C.A., Carpendale, J.I., Denton, K. (1991), „Structural and situational influences on moral judgment : The interaction between stage and dilemma", în W.M. Kurtines, Jacob L. Gewirtz (eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development*, vol. 2 : *Research* (pp. 139-169), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Ladd, E.C. (1999), *The Ladd Report*, Free Press, New York.

Lapsley, D.K. (1990), „Continuity and discontinuity in adolescent social cognitive development", în R. Montemayor, G.R. Adams, T.P. Gullotta (eds.), *From Childhood to Adolescence : A Transitional Periods*' (pp. 183-204), Sage, Newbury Park, CA.

Nucci, L.P. (1996), „Morality and personal freedom", în E.S. Reed, E. Turiel, T. Brown (eds.), *Values and Knowledge* (pp. 41-60), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Nucci, L. (2001), *Education in the Moral Domain*, Cambridge University Press, Cambridge.

Nucci, L.P., Guerra, N., Lee, J. (1991), „Adolescent judgments of the personal, prudential, and normative aspects of drug usage", *Developmental Psychology*, 27, pp. 841-848.

Nucci, L.P., Turiel, E. (2000), „The moral and the personal : Sources of social conflict", în L.P. Nucci, G. Saxe, E. Turiel (eds.), *Culture, Thought, and Development* (pp. 115-137), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Perry, W. (1968), *Forms of Intellectual and Ethical Development in the College Years*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

Piaget, J. (1932/1965), *The Moral Judgment of the Child*, Free Press, New York.

Putnam, R.D. (2000), *Bowling Alone : The Collapse and Revival of American Community*, Simon & Schuster, New York.

Rawls, J. (1971), *A Theory of Justice*, Cambridge University Press, Cambridge, MA.

Smetana, J.G. (1995a), „Context, conflict, and constraint in adolescent-parent authority relationships", în M. Killen, D. Hart (eds.), *Morality in Everyday Life : Developmental Perspectives* (pp. 225-255), Cambridge University Press, Cambridge.

Smetana, J.G. (1995b), „Morality in context : Abstractions, ambiguities, and applications", în R. Vasta (ed.), *Annals of Child Development* (vol. 10, pp. 83-130), Jessica Kingsley, Londra.

Smetana, J.G. (2000), „Middle class African American adolescents' and parents' conceptions of parental authority and parenting practices : A longitudinal investigation", *Child Development*, 71, pp. 1672-1686.

Smetana, J.G. (2002), „Culture, autonomy, and personal jurisdiction in adolescent-parent relationships", în H.W. Reese, R. Kail (eds.), *Advances in Child Development and Behavior*, vol. 29 (pp. 51-87), Academic, New York.

Smetana, J. G., Gaines, C. (1999), „ Adolescent-parent conflict in middle class African American families", *Child Development*, 70, pp. 1447-1463.

Smetana, J.G., Killen, M., Turiel, E. (1991), „Children's reasoning about interpersonal and moral conflicts", *Child Development*, 62, pp. 629-644.

Tisak, M. (1995), „Domains of social reasoning and beyond", în R. Vasta (ed.), *Annals of Child Development* (vol. 11, pp. 95-130), Jessica Kingsley, Londra.

Torney-Purta, J. (1990), „Youth in relation to social institutions", în S.S. Feldman, G.R. Elliot (eds.), *At the Threshold : The Developing Adolescent* (pp. 457-477), Harvard University Press, Cambridge, MA.

Turiel, E. (1974), „Conflict and transition in adolescent moral development", *Child Development*, 45, pp. 14-29.

Turiel, E. (1977), „Conflict and transition in adolescent moral development. II. The resolution of disequilibrium through structural reorganization", *Child Development*, 48, pp. 634-637.

Turiel, E. (1983), *The Development of Social Knowledge : Morality and Convention*, Cambridge University Press, Cambridge.

Turiel, E. (1998), „Moral development", în N. Eisenberg (ed.), William Damon (ed. seriei), *Handbook of Child Psychology*, ed. a V-a, vol. 3 : *Social, Emotional, and Personality Development* (pp. 863-932), Wiley, New York.

Turiel, E. (2002), *The Culture of Morality : Social Development, Context, and Conflict*, Cambridge University Press, Cambridge.

Turiel, E., Killen, M., Helwig, C. (1987), „Morality : Its structure, functions, and vagaries", în J. Kagan, S. Lamb (eds.), *The Emergence of Morality in Young Children* (pp. 155-243), University of Chicago Press, Chicago.

Wainryb, C. (1991), „Understanding differences in moral judgments : The role of informational assumptions", *Child Development*, 62, pp. 840-851.

Wainryb, C., Turiel, E. (1994), „Dominance, subordination, and concepts of personal entitlements in cultural contexts", *Child Development*, 66, pp. 390-401.

Walker, L.J. (1984), „Sex differences in the development of moral reasoning : A critical review", *Child Development*, 55, pp. 677-691.

Walker, L.J. (1991), „Sex differences in moral reasoning", în J.L. Gewirtz, W.M. Kurtines (eds.), *Handbook of Moral Behavior and Development* (vol. 2, pp. 333-364), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Whitehead, B.D. (aprilie 1993), „Dan Quayle was right", *Atlantic Monthly*, pp. 47-84.

Wynne, E.A. (1986), „The great tradition in education : Transmitting moral values", *Educational Leadership*, 43, pp. 4-9.

Yates, M., Youniss, J. (1996), „Community service and political-moral identity in adolescents", *Journal of Research on Adolescence*, 6, pp. 271-284.

Yau, J., Smetana, J.G. (1996), „Adolescent-parent conflict among Chinese adolescents in Hong Kong", *Child Development*, 67, pp. 1262-1275.

Yau, J., Smetana, J.G. (2001), „Adolescent-parent conflict in Hong Kong and Mainland China : A comparison of youth in two cultural contexts", manuscris, Indiana Wesleyan University.

Youniss, J., Yates, M. (1997), *Community Service and Social Responsibility in Youth*, University of Chicago Press, Chicago.

Youniss, J., McLellan, J.A., Yates, M. (1997), „What we know about engendering civic identity", *American Behavioral Scientist*, 40, pp. 620-631.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 13

Dezvoltarea emoţională în adolescenţă

Gianine D. Rosenblum, Michael Lewis

Introducere

Chiar dacă este un truism să spunem că adolescenţa reprezintă perioada marilor schimbări, există mai multe moduri în care putem caracteriza schimbările adolescenţei. Dintr-un anumit punct de vedere, evenimentele evolutive ale adolescenţei sunt o „treaptă" spre viaţa de adult. Nivelele hormonale, capacitatea cognitivă şi experienţele sociale suferă transformări, trecând de la formele din copilărie la cele tipice vieţii de adult. Aşadar, adolescenţa reprezintă un portal către viaţa de adult, iar modificările ce o caracterizează sunt o adaptare la transformarea din copil în adult. Multe ritualuri culturale şi religioase (de exemplu, *bar/bat mitzvah* în tradiţia evreiască) reflectă această perspectivă, în sensul că un anumit moment din adolescenţă este privit drept punctul în care o persoană trece de la stadiul de copil la cel de adult, respectiv la un nivel corespunzător de răspundere şi datorie. O altă viziune conceptualizează adolescenţa ca având caracteristici unice, în afara nevoii de adaptare la diferiţi factori, corespunzători stadiului. Adolescenţa este privită ca o perioadă de tranziţie, cu caracteristici inerente, ce nu persistă în viaţa de adult.

Teoria şi cercetările revăzute în capitolul de faţă arată că, în raport cu emoţiile, ambele viziuni pot fi corecte. În adolescenţă, tinerii se confruntă pentru prima dată cu caracteristicile corpului adult legate de atracţia sexuală, cogniţie şi aspect fizic. Schimbările în statutul cognitiv şi fizic apar în adolescenţă şi continuă în viaţa de adult. Totuşi, ineditul acestor fenomene şi lipsa de experienţă a adolescentului la momentul apariţiei lor face ca perioada să fie diferită de viaţa de adult. Experienţa emoţională a adolescentului este, în parte, o funcţie a încorporării noilor evenimente cognitive şi fiziologice şi a influenţei lor asupra percepţiilor adolescenţilor despre dezvoltarea lor.

Pe lângă evenimentele care reprezintă dobândirea statutului de adult, există şi aspecte unice ale adolescenţei care nu persistă în viaţa de adult, inclusiv mediile sociale şi aşteptările caracteristice perioadei de dezvoltare. Unii teoreticieni susţin că intersectarea evenimentelor cognitive, fiziologice, sociale/de mediu şi emoţionale ale adolescenţei creează lumi interioare şi exterioare unice în ceea ce priveşte dezvoltarea. O astfel de experienţă adolescentină este considerată necesară pentru maturizare, permiţând dezvoltarea structurilor de sine, cognitive şi emoţionale, esenţiale pentru funcţionarea optimă ca adult.

În capitolul de faţă recapitulăm mai întâi fundamentele vieţii emoţionale dezvoltate înainte de adolescenţă. Printre ele se numără emoţiile trăite, precum şi deprinderile de înţelegere şi stăpânire a emoţiilor dobândite în copilărie. Dezvoltarea cognitivă, schimbările hormonale şi evenimentele vieţii sunt trei dintre cei mai importanţi factori de influenţă asupra dezvoltării emoţionale a adolescentului. Vom prezenta câteva cercetări care descriu modul în care astfel de factori influenţează funcţionarea emoţională pe măsură ce copiii trec prin adolescenţă. Apoi sunt analizate cercetările despre experienţa emoţională a adolescenţilor. Se trec în revistă raporturi amănunţite ale vieţii lor emoţionale cotidiene, experienţele în ceea ce priveşte emoţiile negative, competenţele emoţionale şi relaţia dintre emoţie şi identitate. În final este prezentat un rezumat al sarcinilor dezvoltării emoţionale în adolescenţă.

Viaţa emoţională înainte de adolescenţă

Pentru a lămuri chestiunile legate de dezvoltarea emoţiei, cercetătorii au diferenţiat mai multe aspecte ale fenomenului emoţional, între care şi stările, experienţele şi manifestările emoţionale (Lewis şi Michalson, 1983).

Stările emoţionale

Stările emoţionale sunt dispoziţii induse care implică schimbări fiziologice specifice şi de comportament ce au loc ca reacţie la un anumit stimul.

Experienţa emoţională

Experienţa emoţională reprezintă modul în care un individ îşi interpretează şi evaluează starea emoţională şi comportamentul. Experienţa emoţională necesită un concept al sinelui deoarece, prin trăirea unei emoţii ne referim de fapt la sinele care se află în această stare.

Manifestările emoţionale

Manifestările emoţionale sunt schimbări potenţial observabile de schimbare a expresiei feţei, a vocii, a corpului şi a nivelului de activitate care au loc ca reacţie la stările şi experienţele emoţionale. Chiar dacă manifestările emoţionale sunt folosite de obicei ca

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

indicatori ai stărilor şi experienţelor emoţionale, ele pot fi mascate, disimulate şi controlate, începând încă din copilărie (Saarni, 1999). Astfel, manifestarea emoţională s-ar putea să nu fie acelaşi lucru cu experienţa emoţională sau cu starea emoţională internă.

Multe cercetări au analizat apariţia şi dezvoltarea emoţiilor începând cu stadiul de sugar şi copilăria mică. Astfel de dezvoltări timpurii creează fundalul vieţii emoţionale a copiilor care se îndreaptă spre adolescenţă. În primul an de viaţă, copiii dezvoltă şi exprimă aşa-zisele şase emoţii principale: interes, bucurie, dezgust, tristeţe, furie şi teamă. Emoţiile mai complexe, cum ar fi jena, mândria şi ruşinea, apar ceva mai târziu. Dar pentru a apărea, copilul trebuie să-şi dezvolte conştiinţa de sine. Aceasta apare în al doilea an de viaţă (Lewis şi Brooks-Gunn, 1979) şi permite crearea unei noi clase de emoţii numite emoţii „conştiente”, ce includ componente evaluative şi non-evaluative (Lewis, 1992). Emoţiile conştiente de jenă, invidie şi empatie apar atunci când sinele se află în centrul atenţiei şi nu au o natură evaluativă. Emoţiile conştiente evaluative, ruşinea, mândria şi vina, necesită conştiinţă de sine, precum şi capacitatea de comparare a sinelui sau a comportamentului propriu cu un standard, ţel sau regulă internă, respectiv externă. Reuşita legată de un anumit standard şi convingerea că suntem responsabili pentru succesul respectiv generează sentimente de mândrie. Eşecul şi convingerea că nu suntem buni de nimic provoacă sentimente de ruşine. Concentrarea asupra lor, care duce la eşec, declanşează sentimentele de vină sau părerile de rău (Lewis, 1992). Astfel, în al treilea an de viaţă, cei mai mulţi copiii îşi duc viaţa într-un peisaj emoţional destul de elaborat şi complex. Viaţa lor emoţională cuprinde stări, experienţe şi manifestări emoţionale variate şi diferenţiate.

În perioada cuprinsă între copilăria mică şi adolescenţă apar puţine emoţii noi. Mai curând, odată cu emoţiile primare şi conştiente, copiii încep să-şi folosească deprinderile cognitive tot mai puternice pentru a le perfecţiona. Dezvoltarea cognitivă favorizează apariţia unor reprezentări mai complexe şi mai nuanţate ale evenimentelor şi capacitatea de a compara evenimentele actuale cu cele petrecute mai demult şi stocate în memorie. Emoţiile complexe sunt rezultatul interpretărilor personale şi psihologice ale evenimentelor interne şi externe şi al judecăţilor conştiente sau inconştiente despre semnificaţia lor (Thompson 1989). În copilărie, copiii dezvoltă o înţelegere sporită a vieţii lor emoţionale şi dobândesc o serie de deprinderi emoţionale şi capacităţi legate de relaţiile interpersonale şi de funcţionarea emoţională intrapersonală. Multe dintre aceste deprinderi sunt consolidate înainte de adolescenţă.

Competenţele emoţionale în copilărie

Atunci când ajung la vârsta preşcolară, copiii din culturile occidentale au înţeles ideea culturală vestică referitoare la faptul că emoţia provocată de o situaţie este determinată de factori cognitivi, inclusiv de convingerile şi dorinţele individului aflat în situaţia respectivă (Harris, Olthof şi Terwogt, 1981). Saarni face legătura dintre apariţia vieţii emoţionale tot mai complexe a copiilor şi dezvoltarea „competenţelor emoţionale” sau a „eficienţei personale în prezenţa tranzacţiilor sociale care produc emoţii” (Saarni, 1993,

p. 442). Competenţa emoţională include dezvoltarea deprinderilor de reglare/adaptare, a celor de comportament expresiv şi a celor de construire a relaţiilor. Copiii trebuie să-şi dezvolte progresiv deprinderi în aceste privinţe. La sfârşitul gimnaziului, copiii care au evoluat normal au depăşit multe piedici aflate în calea competenţei emoţionale.

Apariţia conştiinţei de sine în cel de-al doilea an de viaţă provoacă dezvoltări fundamentale în viaţa emoţională şi socială a copiilor. Ei pot acum să se gândească la sine şi la ceilalţi şi să înţeleagă relaţia sinelui cu ceilalţi, şi invers. E vorba despre o condiţie de bază a reacţiei empatice, o altă capacitate, a cărei dezvoltare începe în copilărie. Emoţiile conştientizate influenţează puternic dezvoltarea comportamentului şi a deprinderilor, deoarece copiii caută comportamente şi contexte asociate cu mândria şi le evită pe cele asociate cu ruşinea, vina şi regretul (Lewis, 1992, 2000).

Teoria minţii şi înţelegerea emoţiilor

Cercetările despre teoria minţii au avut ca obiectiv să descopere ceea ce ştiu copiii despre convingeri, dorinţe, sentimente, intenţii etc. Între 2 şi 6 ani, copiii înţeleg foarte multe despre stările mentale. De exemplu, ştiu că alţii vor acţiona în funcţie de convingerile pe care le au, chiar dacă ele sunt în contradicţie cu realitatea (Wimmer şi Perner, 1983). Iar la sfârşitul perioadei preşcolare, copiii înţeleg oarecum ce înseamnă să „ştii” ceva (Montgomery, 1992). Perspicacitatea tot mai mare a copiilor în ceea ce priveşte stările mentale cuprinde şi înţelegerea emoţiilor şi a vieţii emoţionale a celorlalţi. Încă de timpuriu, copiii urmăresc expresia feţelor pentru a obţine informaţii despre stările şi experienţele emoţionale ale celorlalţi (Gross şi Ballif, 1991). În timp, copiii includ informaţii despre anumite situaţii în inferenţele lor legate de emoţii. Atunci când situaţia şi emoţia manifestată par să fie în conflict, copiii au tendinţa de a căuta indicii mai solide (de exemplu, situaţia sau manifestarea persoanei în cauză) pentru a stabili ce simte aceasta (Wiggers şi Van Lieshout, 1985).

Spre sfârşitul copilăriei, o înţelegere mai aprofundată a proceselor minţii generează o predicţie mai complexă şi mai sofisticată a reacţiilor emoţionale ale celor din jur, predicţie bazată atât pe indicii evidente (de exemplu, de expresie), cât şi pe altele mai subtile (care se pot deduce). Gnepp şi Gould (1985) au descoperit că, dintre copiii de grădiniţă, elevii de clasa a V-a şi liceeni, numai ultimii s-au bazat pe informaţiile personale despre o altă persoană pentru a-i ghici emoţiile. Aşadar, numai în adolescenţă se dezvoltă capacitatea de a încorpora informaţii noi şi subtile în înţelegerea emoţională.

Controlul manifestărilor emoţionale şi disimularea

Copiii înţeleg şi faptul că manifestările emoţionale exterioare ar putea să nu corespundă trăirii emoţionale interne. Pe la 3-4 ani, ei pot înţelege că nu întotdeauna se acceptă să te manifeşti după cum simţi şi că se impune respectarea unor reguli în ceea ce priveşte exteriorizarea anumitor emoţii (Cole, 1986). Doi ani mai târziu, copiii pot înţelege diferenţa dintre emoţiile simţite şi cele manifestate şi îşi dau seama că emoţia este ceva personal şi nu trebuie exprimată oricând. Înţelegerea copiilor în ceea ce priveşte regulile sociale de manifestare verbală şi facială a emoţiilor creşte în primii ani de şcoală, dar stagnează după clasa a V-a. Astfel, în preadolescenţă, capacitatea de a controla manifestările emoţionale, cel puţin în anumite situaţii, este deja prezentă (Saarni, 1984). Totuşi, numai începând cu adolescenţa tinerii îşi pot exprima clar conflictul psihic inerent situaţiei în care simţi un lucru, dar manifeşti altul (Harris şi Gross, 1988).

Influenţele asupra vieţii emoţionale a adolescentului

Evenimentele unice sau trăite pentru prima dată în adolescenţă au implicaţii majore pentru emoţiile din această perioadă. Printre evenimentele care au o influenţă majoră se numără dezvoltarea gândirii formale operaţionale, modificările hormonale şi fiziologice caracteristice pubertăţii, schimbarea structurilor identităţii, orientarea tot mai intensă spre congeneri, multiple evenimente importante din viaţă şi o transformare a cerinţelor şi aşteptărilor sociale provocată de debutul adolescenţei.

Dezvoltarea cognitivă

În cazul conceptualizării emoţiilor menţionate aici, evaluarea cognitivă şi procesarea evenimentelor sunt deosebit de importante pentru producerea emoţiilor. Pe măsură ce se dezvoltă deprinderile cognitive, se dezvoltă şi potenţialul de reactivitate emoţională (Lewis, 1999). Adolescenţa anunţă dezvoltări cognitive importante care au o influenţă deosebită asupra vieţii emoţionale, deoarece modificările capacităţii copiilor de a raţiona asupra lumii înconjurătoare aduc cu sine şi noi abilităţi de a înţelege emoţiile. În preadolescenţă, undeva în jurul vârstei de 11 ani, operaţiunile formale le înlocuiesc pe cele concrete pe măsură ce abilităţile de procesare a informaţiilor cresc în complexitate (Piaget şi Inhelder, 1969). În această perioadă de transformări cognitive, copiii îşi dezvoltă capacitatea de a înţelege noţiunile abstracte şi logica simbolurilor. Ei nu mai sunt limitaţi la utilizarea reprezentărilor concrete ale datelor percepute, ci pot acum să conceapă şi să reflecte asupra unor generalităţi mai puţin tangibile, care nu sunt constrânse de timp şi spaţiu (Fischer şi Ayoub, 1994). Adolescenţii încep să cunoască lumea prin evenimente imaginate şi deduse de ei şi constată asemănări importante în spatele unor diferenţe superficiale. Aceleaşi concepte fundamentale par a fi reflectate de diferite acţiuni. Relaţiile de cauză şi efect sunt recunoscute cu mai multă uşurinţă drept succesiuni de evenimente complexe, existând mai mulţi determinanţi (Piaget, 1970; Piaget şi Inhelder, 1958). Astfel de schimbări la nivelul memoriei şi procesării informaţiilor determină apariţia unor ipoteze despre relaţiile dintre evenimente şi o perspectivă istorică în general mai amplă (Kaplan, 1991).

Dezvoltările cognitive mai influenţează şi felul în care adolescenţii înţeleg ce înseamnă să ştii ceva. Copiii foarte mici sunt dependenţi de context într-o foarte mare măsură. Reprezentările lor în ceea ce priveşte faptele nu corespund unei lumi „reale" unice, de neschimbat. Ei sunt relativişti prin excelenţă şi cred că există realităţi diferite pentru persoane sau contexte diferite. Ca şcolari, dezvoltarea cognitivă facilitează înţelegerea faptului că există o singură lume „reală" şi că toate informaţiile care vin din exterior trebuie comparate cu acel standard. Forguson şi Gopnick (1988) îi descriu pe şcolari ca „hiper-realişti" (p. 239). La vârsta respectivă, copiii îşi pierd flexibilitatea cognitivă relativistă într-o asemenea măsură, încât este posibil să nu ia în calcul alte opţiuni şi să-şi aplice regulile cu rigiditate în împrejurări în care alte opţiuni ar putea fi la fel de „realiste". Chandler (1987, 1988) susţine că adolescenţa marchează reapariţia unei conştientizări a relativismului. Înainte de adolescenţă, copiii care dovedesc deprinderi operaţionale concrete (Piaget, 1970) sunt conştienţi că indivizi diferiţi ar putea avea păreri diferite în legătură cu aceleaşi fapte sau evenimente. Totuşi, ei rămân cu percepţia că există un singur adevăr absolut. Dacă doi indivizi nu împărtăşesc aceleaşi opinii, se presupune că unul dintre ei nu deţine suficiente informaţii. Astfel, în ciuda recunoaşterii faptului că există păreri diferite, preadolescenţii, în speţă copiii cu deprinderi operaţionale concrete, pot accepta că undeva există o realitate palpabilă şi un adevăr absolut.

Înţelegerea iniţială a gândirii abstracte aduce cu sine o multitudine de experienţe inedite cu implicaţii emoţionale. Emoţiile pot fi declanşate acum de idei abstracte, de evenimente anticipate şi de evenimente trecute de care ne aducem aminte. Reacţiile emoţionale faţă de relaţiile interpersonale se intensifică pe măsură ce adolescenţii încep să înţeleagă oamenii ca „personalităţi", nu ca simpli factori de acţiune. Acum sunt înţelese şi caracteristicile de bază care fac legătura între comportamente care aparent nu au nimic în comun. Adolescenţii îşi pot analiza personalitatea, dar şi pe a celorlalţi, pot trăi reacţii emoţionale legate de trăsăturile comune ale personalităţii şi se pot angaja în relaţii care se bazează pe acestea (Fischer şi Ayoub, 1994). Capacităţile cognitive sporite fac posibilă recunoaşterea propriilor emoţii, complexe, multiple şi pluirideterminate, precum şi pe ale altora. Adolescenţii sunt mai capabili să facă introspecţii şi să-şi analizeze propria viaţă emoţională. De asemenea, se ştie acum faptul că acelaşi eveniment ar putea declanşa reacţii emoţionale diferite la persoane diferite.

Mai mult, dezvoltarea gândirii operaţionale formale permite tinerilor să aibă reprezentări cognitive ale propriilor idei, precum şi ale altora, simultan. Noile lor capacităţi de abstractizare îi fac să analizeze atât gândurile proprii, cât şi pe cele ale altora şi să-şi analizeze eforturile pentru a descifra informaţiile ambigue. Dezvoltarea cognitivă permite înţelegerea faptului că procesul prin care ajungi să ştii ceva este inerent subiectiv şi că diferenţele de înţelegere sau de interpretare nu se vor rezolva neapărat apelând la „fapte". Chandler (1987) citează implicaţiile emoţionale ale realizării ambiguităţii şi naturii subiective a înţelesului. Încercând să facă faţă pierderii capacităţii de a cunoaşte, adolescenţii ar putea adopta o atitudine de dogmatism rigid sau ar putea oscila între dogmatism şi ignoranţă totală. Pierderea capacităţii de a avea încredere în ceea ce se ştie se reflectă în tendinţa de a reacţiona în baza emoţiilor sau cu o aparentă indiferenţă emoţională. Mai mult, reacţia emoţională faţă de conştientizarea subiectivităţii este descrisă de mulţi oameni de ştiinţă (vezi Chandler, 1987, 1994). Descrierile unei astfel de experienţe a „anxietăţii carteziene" sunt pline de referiri la emoţii negative. Printre ele se numără „groaza de nebunie şi haos, în care nimic nu mai este statornic" (Bernstein, 1983) şi sentimentele de singurătate, izolare, dezrădăcinare şi pierdere. Adolescentul trebuie să-şi dezvolte o strategie prin care să poată face faţă relativităţii cunoaşterii şi să îşi gestioneze neliniştea şi emoţiile negative declanşate de o astfel de conştientizare.

Astfel, o tranziţie uşoară de la copilărie la viaţa de adult implică nu numai dobândirea cognitivă a operaţiunilor formale, ci şi o adaptare emoţională faţă de acest mod nou de a percepe lumea. În adolescenţă, deprinderile şi competenţele trebuie dezvoltate în vederea înţelegerii şi gestionării emoţiilor generate de noile puncte de vedere, a integrării noilor deprinderi cognitive într-o manieră flexibilă şi a depăşirii ambiguităţilor.

Evenimentele hormonale

Adolescenţa este perioada unor schimbări biologice semnificative, iar cercetările atestă o serie de legături posibile între modificările hormonale şi stările emoţionale. Instabilitatea emoţiilor la începutul adolescenţei poate fi legată de fluctuaţia nivelelor hormonale ce caracterizează această perioadă (Buchanan, Eccles şi Becker, 1992). Adolescenţii pot fi extrem de sensibili la micile modificări ale nivelelor hormonale din cauza faptului că nu au mai fost expuşi unor astfel de elemente. Adaptarea la noile nivele hormonale odată cu trecerea timpului poate ajuta la explicarea motivului pentru care dispoziţiile devin mai puţin extreme pe măsură ce copiii trec de la adolescenţă la stadiul de adult (Deiner, Sandvik şi Larsen, 1985). Într-o analiză a literaturii de specialitate, Buchanan *et al.* (1992) subliniază faptul că schimbările hormonale ale pubertăţii încep devreme, iar cele mai multe efecte asupra schimbării dispoziţiei au fost identificate la preadolescenţi. Cercetările care nu detectează asocieri hormoni-dispoziţie ar putea evalua copiii prea târziu în adolescenţă pentru a mai descoperi efectele, după ce nivelele hormonale s-au stabilizat sau după adaptarea la nivele noi, mai ridicate.

Pe lângă efectele pe care le au asupra variaţiilor de dispoziţie, hormonii par să influenţeze trăirea afectelor pozitive şi negative, pubertatea având legătură cu afectele negative mai intense (de exemplu, Brooks-Gunn, Graber şi Paikoff, 1994). Totuşi, cele mai multe cercetări arată că efectele hormonale sunt mici şi există în interacţiuni complexe cu alţi factori (vezi Buchanan *et al.*, 1992). Un exemplu adecvat ne este oferit de sincronizarea pubertăţii. Deşi pubertatea începe la fete cu o multitudine de schimbări radicale, câteva studii au arătat că sincronizarea pubertăţii raportată la congeneri este un indicator al funcţionării psihosociale mai important decât măsurarea nivelului pubertăţii în sine (Alsaker, 1992).

Schimbările emoţionale determinate de fluctuaţiile hormonale reprezintă o experienţă unică pentru adolescenţi (deşi menopauza poate fi oarecum asemănătoare). Intensificarea şi instabilitatea hormonală, mai ales la începutul adolescenţei, ar putea contribui la experienţe emoţionale schimbătoare şi mai negative. Stabilizarea emoţională odată cu trecerea timpului ar putea reflecta reglarea nivelelor hormonale, precum şi adaptarea fiziologică la noile nivele. Chiar şi aşa, reacţiile emoţionale ale adolescenţilor sunt clar legate de sincronizarea schimbărilor hormonale şi de mediul social în care au loc. De fapt, variabilele contextuale ar putea contribui, la fel ca şi fluctuaţiile hormonale, poate chiar mai mult, la experienţa emoţională a adolescenţilor.

Experienţele de viaţă

Unii cercetători au susţinut că preadolescenţa nu este doar o perioadă a transformărilor cognitive şi fiziologice, ci şi una în care au loc simultan multiple schimbări de viaţă, reflectate într-o multitudine de evenimente cărora adolescenţii trebuie să le facă faţă (Simmons *et al.*, 1987). Fiecare dintre aceste evenimente ar putea influenţa în mod independent dezvoltarea şi calitatea emoţională a adolescenţei, însă, împreună, aceşti factori de stres contribuie la schimbări tot mai mari. Un astfel de conglomerat cuprinde schimbările provocate de pubertate, dar şi de evenimentele sociale şi de mediu. Unele evenimente sunt normative şi previzibile, în timp ce altele sunt întâmplătoare.

Schimbările hormonale discutate mai sus ar putea influenţa experienţa subiectivă sau privată a emoţiilor, deoarece fluctuaţiile hormonale dau naştere predispoziţiilor emoţionale. Schimbările evidente în ceea ce priveşte aspectul fizic provocate de pubertate au capacitatea să influenţeze, de exemplu, imaginea despre propriul corp (Brooks-Gunn, 1984). Dezvoltarea fizică mai afectează şi mediul social al adolescentului, deoarece schimbarea aspectului fizic declanşează modificări în aşteptările şi comportamentele altora (Blyth, Simmons şi Zakin, 1985).

Mulţi copii americani trec printr-o schimbare subită în mediul şcolar, care coincide cu intrarea în adolescenţă (Simmons *et al.*, 1987). Tranziţia şcolară aduce cu sine stresul unui nou mediu şi al unor noi ierarhii sociale. La această vârstă, elevii trec deseori de la o şcoală mai mică la una mai mare, în care orarele sunt mai complexe şi se acordă mai puţină atenţie persoanei. Copiii aflaţi la începutul adolescenţei ar putea fi nevoiţi să se despartă de prieteni şi să renunţe la alte relaţii benefice pentru ei. Toate aceste elemente reprezintă importanţi factori de stres. Riscul întâmpinării unor dificultăţi emoţionale şi comportamentale este mai mare în cazul adolescenţilor care trec prin evenimente previzibile, normative, ale instalării pubertăţii şi tranziţii şcolare şi simultan se confruntă cu alte schimbări, precum destrămarea familiei, mutarea într-o nouă comunitate sau începerea unor relaţii sentimentale (Simmons şi Blyth, 1987).

Chiar şi aşteptările normative ale relaţiilor romantice adolescentine pot provoca un stres emoţional suplimentar. Adolescenţii acuză un stres emoţional legat de presiunea de a fi „îndrăgostit" (Simon, Eder şi Evans, 1992), de preocuparea de a-şi alege partenerul potrivit şi de suferinţa datorată despărţirii (Larson, Clore şi Wood, 1999b). Mai mult, presiunea socială de a începe viaţa sexuală, atenţia sexuală nedorită sau hărţuirea, precum şi experienţele sexuale nedorite sau regretate contribuie semnificativ la experienţa emoţională generală a adolescentului. Deprinderile de adaptare dezvoltate în copilărie ar putea fi mult limitate de noile elemente de stres întâlnite în adolescenţă. Adolescenţii trebuie să-şi extindă competenţele emoţionale pentru a reuşi să treacă peste necazuri şi să-şi adapteze manifestările emoţionale în funcţie de noile medii sociale în care intră.

Să analizăm acum ce se ştie despre experienţa şi manifestările emoţionale ale adolescentului, precum şi despre modalităţile în care noile deprinderi şi abilităţi emoţionale influenţează structura emoţională a adolescentului.

Experienţa emoţională a adolescentului

Timp de multe generaţii, cultura occidentală a privit adolescenţa ca pe o perioadă de transformări şi tulburări emoţionale (Arnett, 1999). Din punct de vedere istoric, trecerea de la copilărie la adolescenţă a presupus, în principiu, o sporire a intensităţii emoţiilor, a experienţei şi manifestării labilităţii emoţionale sau „capriciilor" (Hall, 1904) şi o intensificare a emoţiilor cu valenţă negativă (Freud, 1969). În prezent, în cele mai multe descrieri ale adolescenţilor şi tinerilor se folosesc cuvinte precum „înstrăinat", „disperat" şi „copleşit" pentru a ilustra viaţa lăuntrică a acestora (Underwood, 1999). Oamenii percep adolescenţa ca pe o perioadă tulbure şi consideră că adolescenţii au mai multe şanse decât copiii să intre în conflict cu familia şi să treacă prin stări de nelinişte, nesiguranţă şi depresie (Buchanan *et al.*, 1990 ; Holmbeck şi Hill, 1988).

Cercetări recente au scos în evidenţă datele empirice legate de viaţa emoţională a copiilor în tranziţia pe care o fac de la copilărie la adolescenţă. Deşi unele date contravin conceptualizării adolescenţei ca perioadă plină de tulburări, există multe dovezi că structura emoţională a adolescentului este diferită de perioada care precedă adolescenţa şi de cea care o urmează.

Viaţa emoţională cotidiană a adolescenţilor

Larson şi colaboratorii săi efectuează în prezent câteva studii prin „metoda eşantionării experienţelor" (MEE) (de exemplu, Larson şi Lampman-Petraitis, 1989 ; Larson *et al.*, 1990). În cadrul acestei metode, câţiva adolescenţi primesc câte un pager pe care sunt sunaţi în momente diferite, la intervale de două ore, atunci când, de obicei, se trezesc din somn. Când sunt sunaţi, participanţii înregistrează împrejurarea în care se află în momentul respectiv şi emoţiile generate de ea. Astfel se fac descrieri ale emoţiilor adolescenţilor, ale intensităţii şi variabilităţii emoţiilor şi ale evenimentelor care au declanşat emoţiile respective.

Cercetările efectuate pe baza MEE arată că experienţa emoţională a adolescenţilor diferă ca intensitate, frecvenţă şi persistenţă de cea a persoanelor mai în vârstă sau mai tinere. În comparaţie cu părinţii lor, adolescenţii au limite mai extinse în ceea ce priveşte extremele emoţionale şi cele între care oscilează dispoziţiile (Larson, Csikzentmihalyi şi Graef, 1980) ; afirmaţia este adevărată în special în ceea ce priveşte emoţiile negative. De asemenea, s-a mai constatat că adolescenţii au dispoziţii negative mai frecvent decât adulţii. Deşi adolescenţii trec prin dispoziţii pozitive extreme mai des decât adulţii, în medie, aceştia din urmă au dispoziţii mai pozitive decât adolescenţii. Ei se simt mai stăpâni pe situaţie, mai activi şi mai energici decât adolescenţii. În afară de faptul că sunt mai negative, dispoziţiile adolescenţilor au fost mai puţin persistente decât cele ale adulţilor. Frecvenţa extremelor de stare emoţională şi nestatornicia dispoziţiilor dau o oarecare credibilitate percepţiilor stereotipe ale adulţilor, care îi consideră pe adolescenţi schimbători şi plini de toane.

Experienţele emoţionale ale adolescenţilor sunt diferite şi de cele ale copiilor (Larson şi Lampman-Petraitis, 1989). Larson şi Lampman-Petraitis (1989) au constatat că, în medie, dispoziţia zilnică a copiilor este în declin pe măsură ce avansează de la clasa a V-a la a IX-a. În această tranziţie, băieţii şi fetele au înregistrat o descreştere cu 50% a sentimentului de a fi „foarte fericiţi". La fete, emoţiile pozitive au dispărut, fiind înlocuite cu dispoziţii uşor negative. În cazul băieţilor, au sporit doar dispoziţiile uşor negative. Pe general, experienţa emoţională a copiilor în adolescenţă pare să includă mai puţină fericire decât în copilărie (Arnett, 1999).

Există diferenţe şi în ceea ce priveşte evenimentele pe care adolescenţii le privesc ca declanşatoare de emoţii. Larson şi Asmussen (1991) au constatat că elevii din clasele a V-a şi a VI-a se implicau foarte des emoţional în activităţile în care erau angajaţi la momentul respectiv, în vreme ce adolescenţii erau mai sensibili şi reacţionau mai repede la evenimente din trecut sau viitoare. Ei erau mai sensibili decât copiii şi la evenimentele mai puţin semnificative de zi cu zi. E posibil ca astfel de situaţii să aibă legătură cu intensificările funcţionării cognitive, deoarece adolescenţii pot fi atenţi la indicii mai subtile, pot păstra şi analiza în memorie evenimente complexe şi pot anticipa implicaţiile evenimentelor viitoare.

De asemenea, se pare că există o relaţie între emoţionalitatea accentuată a adolescentului şi intrarea în sfera romantică. Atunci când li s-a cerut să motiveze emoţiile pe care le simţeau, adolescenţii au invocat deseori relaţiile de dragoste (heterosexuale, reale sau imaginare). Situaţia de a avea un(o) prieten(ă) a fost asociată cu o gamă largă de variaţii ale dispoziţiei (Larson *et al.*, 1999b). Natura efemeră a relaţiilor romantice adolescentine (Feiring, 1996) pare să fie încă o cauză a oscilaţiilor emoţionale. Raportul dispoziţie-dragoste este atât de evident, încât Larson şi colaboratorii săi consideră aceste relaţii, în special dezamăgirile şi frustrările romantice, drept principala sursă de stres şi durere emoţională la adolescenţi (Larson *et al.*, 1999b).

Afectele negative, depresia şi ruşinea

Trebuie să mai observăm că, în sfera afectelor negative, există importante diferenţe de gen. Deşi depresia tinde să crească odată cu debutul adolescenţei, această creştere e semnificativ mai mare în cazul fetelor decât al băieţilor (Nolen-Hoeksema şi Girgus, 1994). Înainte de adolescenţă, starea depresivă şi depresia clinică se produc cu o intensitate scăzută şi cu o frecvenţă similară la ambele sexe (Brooks-Gunn şi Petersen, 1991). Diferenţele de gen se declanşează în preadolescenţă, pe la 11-12 ani (Ohannessian *et al.*, 1999). La 13 ani, fetele prezintă o frecvenţă evident mai mare a simptomelor de depresie decât băieţii (Nolen-Hoeksema şi Girgus, 1994). Stării de depresie adolescentine i s-au mai asociat diminuări ale stimei de sine, competenţe prost percepute în domeniile şcolar, social (congeneri) şi comportamental, perceperea unor nivele scăzute de sprijin din partea congenerilor şi a părinţilor, precum şi o părere proastă despre propriul aspect fizic (Harter şi Whitesell, 1996 ; Nolen-Hoeksema şi Girgus, 1994).

Mai mult, la fel ca şi la adulţi, simptomele de proastă dispoziţie şi depresie la adolescenţi sunt asociate cu un stil cognitiv care include gânduri automate negative, deznădejde, nesiguranţă şi tendinţa de a medita îndelung asupra problemelor şi grijilor

(Garber, Weiss şi Shanley, 1993 ; Nolen-Hoeksema şi Girgus, 1994). În general, fetele sunt mai predispuse decât băieţii să prezinte factori asociaţi cu depresia. Ele afişează o dispoziţie mai proastă şi mai multe sentimente de deznădejde în prezenţa unui număr mai mic de factori de risc decât băieţii (Harter şi Whitesell, 1996), ceea ce indică, probabil, o mai mare vulnerabilitate. Mai mult, maturizarea la pubertate tinde să aibă loc mai devreme la fete, sincronizându-se cu tranziţiile din timpul şcolii, ducând astfel la riscul apariţiei fenomenului de „copleşire" discutat mai devreme.

Într-un studiu efectuat asupra adolescenţilor normali (Stapley şi Haviland, 1989), s-a constatat că emoţiile negative orientate spre sine au fost mai pronunţate (adică au fost trăite cu o frecvenţă, o intensitate şi o durată mai mari) la fete decât la băieţi. Se pare că acest fenomen este legat de diferenţele de gen în ceea ce priveşte depresia clinică la adolescenţi şi adulţi (Nolen-Hoeksema, 1987). Şi băieţii trec prin emoţii negative pronunţate, deşi nu se conformează reprezentării clasice a depresiei. Fetele prezintă stări accentuate de ruşine, vină, tristeţe, timiditate şi ostilitate îndreptată spre sine, mai ales în contexte interpersonale. În schimb, la băieţi s-a constatat o creştere a sentimentelor de mulţumire, iar experienţa lor în ceea ce priveşte emoţiile negative se leagă mai mult de activităţi şi realizări decât de viaţa interpersonală. De asemenea, băieţii au predispoziţia de a-şi nega sentimentele cu desăvârşire. Astfel, estimările diferenţelor de gen în depresia adolescentină se pot raporta la definiţia depresiei formulată de noi, definiţie care vizează mai curând experienţa fetelor şi a femeilor decât cea a băieţilor şi a bărbaţilor (Hamilton şi Jensvold, 1992).

Ruşinea este o altă latură importantă a lumii emoţionale a adolescentului (Reimer, 1996). Există numeroşi factori care contribuie la declanşarea timpurie a sentimentelor de ruşine la adolescenţi, printre care şi natura publică a schimbărilor corpului provocate de pubertate şi conflictul dintre individualizare şi nevoia de a păstra aprobarea şi dragostea persoanelor importante din jur. Dezvoltarea psihosexuală declanşează apariţia sau intensificarea sentimentelor, dorinţelor şi experienţelor sexuale (de exemplu, dorinţele şi fanteziile sexuale, poluţiile nocturne, identificarea cu sexul opus, orientarea homosexuală). Aceste noi experienţe pot provoca sentimente de ruşine, mai ales dacă sunt percepute ca inacceptabile din punct de vedere social sau ca o posibilă ameninţare la adresa unei relaţii importante.

Adolescentele sunt cu atât mai mult expuse riscului de a trăi sentimente de ruşine. La orice vârstă, fetele tind să resimtă mai mult ruşinea decât băieţii (Tangney, 1990). Aceasta se poate raporta la socializarea de rol de gen de la începutul copilăriei, care tinde să atribuie fetelor un feedback mai global, iar băieţilor unul mai specific (Lewis, 1992), însă există mulţi factori în adolescenţă care ar putea exacerba sentimentele de ruşine la fete. Presiunea socială de conformare la rolurile impuse de gen cresc în intensitate atunci când fetele intră în adolescenţă. Astfel, sporesc aşteptările ca fetele să fie atente la nevoile altora şi la reacţiile celorlalţi faţă de aceste nevoi. Ceea ce, pe de altă parte, creşte riscul ca fetele să aibă mai des sentimente de ruşine (Reimer, 1996).

Schimbările fizice provoacă mai multă ruşine fetelor decât băieţilor. Ca o consecinţă normală a pubertăţii, fetele trec printr-o creştere a masei corporale ce contravine standardului cultural dominant de frumuseţe feminină. Pierderea corpului de dinainte de pubertate şi diferenţa dintre corpul din realitate şi cel ideal le provoacă adolescentelor nemulţumire, mâhnire şi ruşine (Blyth *et al.*, 1985 ; Reimer, 1996 ; Rosenblum şi Lewis, 1999). Glorificarea frumuseţii feminine idealizate în societatea occidentală dă naştere unui mediu în care ruşinea faţă de aspectul fizic se poate transforma uşor în sentimente de ruşine generală (Rodin, 1992). Mai mult, în teoria obiectificării (Fredrickson şi Roberts, 1997) se afirmă că fetele din Occident sunt învăţate de societate să ştie în permanenţă dacă aspectul lor fizic este pe placul celorlalţi. Grija pentru menţinerea unei imagini satisfăcătoare poate genera o stare de anxietate cronică. În plus, începutul maturităţii sexuale a adolescentelor intensifică simultan preocuparea pentru atractivitatea sexuală şi conştientizarea faptului că ar putea ajunge ţinta violenţelor sexuale. Pe măsură ce fetele se maturizează, teama de victimizare sau de hărţuire sexuală ori de confruntarea cu ele poate genera şi mai multă anxietate.

Emoţiile şi identitatea

Adolescenţa este şi o perioadă a dezvoltării identităţii. Haviland *et al.* (1994) au susţinut că emoţiile „cimentează" evenimente separate prin intermediul proceselor emoţionale sau al valenţei emoţionale. Anumite emoţii pot deveni „elaborate în conţinut" prin simplul fapt că sunt asociate cu numeroase tipuri de evenimente. Anumite evenimente sau teme pot deveni „elaborate emoţional" deoarece sunt asociate cu diferite emoţii. Asocierea emoţională oferă astfel o sursă de organizare şi un sens pentru experienţele izolate (Haviland-Jones şi Kahlbaugh, 2000). Ca sisteme ce oferă un sens, emoţiile sunt invariabil legate de identitate ; atunci când experienţa emoţională se schimbă, identitatea se modifică odată cu ea. Pe măsură ce copilul păşeşte în adolescenţă, structura organizaţională a identităţii din copilărie se pierde. În perioada respectivă, trebuie să ia naştere o nouă identitate, caracterizată de flexibilitate, care să-l poarte pe individ prin adolescenţă (Chandler, 1994). Haviland consideră procesul de reconstruire a identităţii ca fiind legat de dezvoltarea unor legături noi de tip emoţie-eveniment şi de procesele emoţionale în general (Haviland *et al.*, 1994).

Adolescenţa este plină de experienţe inedite care servesc pentru prima dată ca declanşatoare emoţionale. Adolescenţa aduce schimbări şi tipurilor de emoţii declanşate de evenimente sau situaţiei în care emoţiile sunt declanşate de evenimente. De exemplu, schimbările raportate la vârstă în asocierile emoţionale sunt legate de îndepărtarea adolescentului de familie şi de concentrarea tot mai intensă asupra congenerilor. Atunci când sunt întrebaţi ce fel de experienţe provoacă reacţii emoţionale, copiii asociază deseori experienţa emoţională cu întâmplările din familie. Pe de altă parte, adolescenţii sunt predispuşi să-şi raporteze emoţiile la evenimente legate de congeneri, mai ales de cei de sex opus (Csikszentmihalyi şi Larson, 1984). Pe lângă efectele caracteristice vârstei, adolescenţa mai aduce cu sine şi diferenţe de gen în situaţiile cu încărcătură emoţională. În cazul fetelor, experienţele interpersonale au cea mai mare intensitate emoţională. În adolescenţă, experienţele de afiliere ale fetelor se leagă treptat de emoţii. În schimb, deşi atât băieţii, cât şi fetele menţin o legătură emoţională semnificativă cu activităţile şi realizările lor în adolescenţă, băieţii nu resimt o creştere a încărcăturii emoţionale a evenimentelor prin prisma diferitelor relaţii pe care le stabilesc (Haviland-Jones, Gebelt şi Stapley, 1997).

În adolescenţă apar legături afect-experienţă inedite care reprezintă baza unei schimbări substanţiale în reţeaua asociativă a evenimentelor şi emoţiilor. Construcţia noii reţele este o trăsătură majoră a dezvoltării emoţionale şi a identităţii în adolescenţă. Structurile identităţii care se dezvoltă în adolescenţă pot cuprinde noi elemente sau pot prezenta o schimbare a importanţei rolurilor de prieten, cel mai bun prieten şi partener romantic, precum şi o elaborare mai atentă a rolurilor din afara căminului şi şcolii (Haviland *et al.*, 1994). Aceste noi aspecte ale identităţii există, printre altele, şi din cauză că experienţe noi şi convingătoare le-au conferit o importanţă sporită.

Deprinderile şi abilităţile emoţionale dezvoltate sau perfecţionate în adolescenţă

Experienţele emoţionale (adică sentimentele imediate sau cotidiene) ale adolescenţei au toate şansele să fie limitate la perioada de dezvoltare. Pe de altă parte, deprinderile şi abilităţile emoţionale dezvoltate în adolescenţă ar trebui să persiste în viaţa de adult şi să servească drept pietre de temelie pentru funcţionarea emoţională a adultului. Printre ele se numără capacitatea de a experimenta şi de a reflecta asupra emoţiilor mixte şi contradictorii, deprinderea mai sofisticată de disimulare emoţională şi capacitatea de trăire matură a empatiei.

Emoţiile mixte

Termenul „emoţii mixte" face parte din limbajul obişnuit al adulţilor. Deseori, viaţa de adult este descrisă ca fiind plină de momente „dulci-amare" şi de sentimente „ambivalente" faţă de oameni şi evenimente. Copiii nu ştiu ce înseamnă aşa ceva. Numai cu ajutorul deprinderilor cognitive dobândite în preadolescenţă copiii pot să recunoască existenţa simultană a două emoţii contradictorii. Harter şi Buddin (1987) descriu o secvenţă de dezvoltare în cinci etape, la sfârşitul căreia (adică la nivelul 4, respectiv pe la vârsta de 12 ani) copiii par să înţeleagă astfel de emoţii. Cei mai mici neagă iniţial posibilitatea existenţei emoţiilor mixte. Cei mai mari spun că trec prin două emoţii diferite, oscilând între ele în funcţie de ţinta concentrării lor (de exemplu, concentrarea asupra unui obiect : jucăria roasă sau noul căţeluş ; sau concentrarea asupra unui moment : în timpul petrecerii sau după petrecere). Numai la nivelul 4 copiii pot afirma că au două sentimente simultane de valenţe opuse, generate de aceeaşi ţintă în acelaşi moment. O astfel de evoluţie dă naştere unei experienţe emoţionale mai sofisticate, cu precădere în domeniul interpersonal.

Disimularea emoţională

De foarte devreme, copiii învaţă că emoţiile pe care le simt nu trebuie neapărat să fie şi manifeste. În timp, ei învaţă să-şi mascheze stările interioare prin altfel de manifestări

BUCHAREST UNIVERSITY LIBRARY

exterioare. Deprinderea de a separa experienţa emoţională de manifestarea emoţională evoluează şi sporeşte în ingeniozitate de la simpla reducere a manifestării emoţiei respective până la mai dificila substituire a unei manifestări preferate cu una mai puţin dorită (Ekman şi Friesen, 1975). Copiii dezvoltă disimularea fiind motivaţi de mai multe lucruri, printre care dorinţa de a evita rezultatele negative, protejarea stimei de sine, a relaţiilor şi comportarea în conformitate cu normele şi regulile sociale. Pe măsură ce copiii intră în adolescenţă, opţiunile în ceea ce priveşte controlarea manifestărilor emoţionale devin tot mai strâns legate de gestionarea relaţiilor interpersonale (Saarni, 1999). În lumea tot mai complexă a adolescentului, deprinderile de disimulare devin dintr-odată mai importante şi mai dificile. Experienţa relativ nouă a emoţiilor mixte ar putea induce adolescenţii în eroare în legătură cu ceea ce simt, cu ceea ce se poate exterioriza şi cui anume îşi pot arăta manifestările.

În adolescenţă, anumite cunoştinţe despre existenţa regulilor de afişare a manifestărilor emoţionale sunt deja bine stabilite, iar deprinderile de controlare au avut timp să se dezvolte. În adolescenţă, copiii trebuie să adopte regulile de afişare care guvernează interacţiunile interpersonale mai mature şi discursul adult. Totuşi, abilitatea de a controla manifestările emoţionale şi de a afişa în mod strategic o „imagine" dorită există într-un continuum evolutiv. Chiar şi la 15 ani, deprinderile adolescenţilor sunt încă modeste. La fel ca şi copiii, cei de clasa a X-a au dovedit că, în unele situaţii, îşi pot controla cuvintele, dar nu şi expresiile feţei (Gnepp şi Hess, 1986). Într-un studiu mai recent (Harris *et al.*, 1981), adolescenţii au spus că au îndoieli că şi-ar putea controla expresiile feţei atunci când afişează emoţii. Stările şi experienţele emoţionale mai intense ale adolescenţilor pot fi simţite atât de acut, încât eficienţa personală de controlare a manifestării emoţionale este foarte scăzută.

În general, abilităţile adolescenţilor de a discerne şi de a se conforma normelor care guvernează utilizarea comportamentului de semnalizare emoţională a adulţilor, precum şi conştientizarea regulilor mai subtile şi mai complexe legate de interacţiunea matură sunt limitate. Primele lor încercări de a folosi strategii de comunicare emoţională adultă pot fi prea evidente şi incomplete, reflectându-le imaturitatea şi lipsa de fineţe (Haviland-Jones *et al.*, 1997). Una dintre sarcinile adolescenţei este aceea de a exersa şi dezvolta astfel de deprinderi. În timp, adolescenţii sănătoşi, care au acces la modele demne de urmat din rândul adulţilor, devin mai pricepuţi în asumarea rolurilor de om matur.

Adolescenţii ar mai putea dispune de reguli idiosincratice de afişare a emoţiilor legate de subcultura lor socială. Nevoia de a menţine un aspect exterior calm, stoic, de a ascunde dezordinea emoţională lăuntrică şi de a respinge criticile congenerilor este resimţită intens de către tineri (Von Salisch, 1991). Astfel, pe adolescenţi i-ar putea motiva mai ales învăţarea deprinderilor de disimulare pentru a le folosi pe congenerii lor. Pe lângă gestionarea situaţiilor sociale, strategia adoptării unui front puternic ar putea ajuta la reducerea nivelului de suferinţă emoţională interioară, deoarece ne purtăm „ca şi cum" am fi calmi şi stăpâni pe situaţie atunci când ne confruntăm cu un factor de stres. Saarni (1999) arată că un astfel de comportament de „front puternic" poate genera un feedback social pozitiv, ceea ce va ajuta la menţinerea controlului emoţional într-o situaţie dificilă.

Empatia

Dezvoltarea cognitivă din adolescenţă declanşează o altă dezvoltare emoţională majoră, generând o capacitate sporită de a conştientiza emoţiile prin care trec alţii, adică experienţa empatiei. Empatia este rezultatul acţiunii coordonate a proceselor emoţionale şi cognitive (Hoffman, 1984). În plan cognitiv, conştientizarea distincţiei sine-alţii este fundamentală pentru experienţa empatiei. Copilul trebuie să se cunoască, să îi poată percepe pe ceilalţi şi să înţeleagă că între el şi ceilalţi se poate stabili o cale de comunicare prin procesul de empatie (Lewis, 1997). Înţelegerea sentimentelor altuia este necesară pentru ca empatia să aibă loc. Deşteptarea emoţională ca reacţie la sentimentele altuia trebuie să declanşeze procese cognitive, cum ar fi observarea, pentru a menţine limita sine-altul şi pentru a determina ce acţiuni vor fi generate. Copilul trebuie să fie capabil de reacţii afective care să corespundă cu ceea ce este perceput ca trăiri ale celuilalt.

Copiii ar putea reacţiona emoţional atunci când sunt martori la experienţele altora; totuşi, e foarte posibil ca ei să aibă o reacţie la evenimentul pe care l-au văzut, nu la emoţiile celuilalt. În timp, conştientizarea celuilalt se intensifică. Între 7 şi 13 ani, concentrarea copiilor suferă o schimbare, astfel încât ei devin preocupaţi de experienţa emoţională a persoanei, nu de eveniment (Strayer, 1993). Copiii care se orientează mai mult spre ceilalţi decât spre sine au o capacitate mai mare de a-şi adecva sentimentele la sentimentele altora. Capacitatea de a fi orientat spre alţii corespunde cu dezvoltarea deprinderilor cognitive de asumare a rolurilor, deprinderi care cresc pe măsură ce copiii devin adolescenţi. Pe de altă parte, deprinderile de asumare a rolurilor s-au dovedit a fi elemente de predicţie în cazul empatiei (Roberts şi Strayer, 1996).

Dezvoltările cognitive ale adolescenţei mai fac posibil ca reacţiile emoţionale să se detaşeze de evenimentele importante de moment. Raţionarea abstractă nou dezvoltată le permite adolescenţilor să extrapoleze experienţele emoţionale mai limitate ale unui singur individ la emoţiile unui grup de persoane, ale unor organisme sau la „trăirile" pământului în sine. Adolescenţii pot fi mobilizaţi pentru prima oară către acţiunea socială datorită faptului că au trecut prin experienţa împărtăşirii durerii altora la o scară mai mare. Pe măsură ce gândirea abstractă progresează, adolescenţii sunt mai capabili să anticipeze şi să reacţioneze la schimbări ale stărilor, experienţelor şi manifestărilor emoţionale ale altora. De asemenea, abilitatea lor de a detecta disimularea emoţională la alţii poate să crească, deoarece ei iau în considerare contextele şi determinanţii multipli ai manifestărilor emoţionale.

Totuşi, capacitatea de a conştientiza din punct de vedere empatic emoţiile celorlalţi nu înseamnă neapărat să reacţionezi adecvat pe plan social sau să oferi sprijin emoţional. E clar că, atunci când ajung adolescenţi, copiii şi-au fixat deprinderile de bază necesare pentru reacţiile empatice. Ei sunt conştienţi de sine şi au capacitatea de a deduce experienţele emoţionale ale altora. Totuşi, deprinderile de reglare emoţională suplimentare influenţează experienţa şi manifestarea empatiei. Reacţiile empatice se concentrează în mare măsură pe înţelegerea suferinţei, a mâhnirii şi a altor emoţii negative prin care trec alţii, în timp ce empatia legată de emoţiile pozitive ar putea fi o experienţă legată de relaţiile interpersonale mai rare şi mai intime (Royzman şi Kumar, 2000). Pentru a se angaja în reacţii empatice, subiectul empatic trebuie să poată suporta afectul generat de o conexiune empatică (Eisenberg *et al.*, 1994). În prezenţa afectului negativ al altuia, indivizii cu o reglare deficitară în acest sens s-ar putea confrunta cu nivele ridicate de emoţii negative şi mâhnire personală. Mâhnirea îi poate determina să evite orice reacţie empatică, să se eschiveze sau să încheie prea devreme o legătură empatică (Eisenberg, 2000).

Există dovezi că nivelele de compasiune şi empatie sunt stabile în timp, încă de la începutul adolescenţei şi până la stadiul de adult (Davis şi Franzoi, 1991). Dacă reglarea şi dereglarea emoţională sunt asociate cu reacţiile empatice, atunci deprinderile de a face faţă afectelor negative vor influenţa toată viaţa capacitatea copiilor de a fi empatici cu alţii (Eisenberg *et al.*, 1991). Cercetările efectuate pe tinerii cu probleme sprijină teoria că dereglarea emoţională şi incapacitatea de autoliniştire interferează cu empatia. Cohen şi Strayer (1996) au descoperit că adolescenţii cu tulburări de comportament trăiesc o suferinţă personală mai acută decât cei fără tulburări, atunci când se confruntă cu scenarii menite să evoce reacţii empatice. De asemenea, au fost mai puţin capabili să-şi adapteze starea emoţională la cea a altei persoane poate şi din cauză că propriul lor nivel de suferinţă i-a împiedicat să fie atenţi la indiciile care arătau starea persoanei respective. Adolescenţii cu tulburări de comportament nu erau lipsiţi de emoţii sau indiferenţi, ci, mai degrabă, experienţa lor emoţională era mai orientată spre sine şi axată pe evitare. Astfel, capacitatea lor de a păstra experienţa celorlalţi în fundal a fost subminată.

Competenţa emoţională în adolescenţă şi după

Unele dintre experienţele emoţionale şi dificultăţile caracteristice adolescenţei apar din cauza împrejurărilor unice ale perioadei de dezvoltare ; este vorba despre elementul temporar, de tranziţie al adolescenţei. Astfel de dificultăţi pot da naştere eforturilor de consolidare a deprinderilor şi pot facilita dezvoltarea unui cadru cognitiv-emoţional mai sofisticat care se va menţine în timpul vieţii de adult. Totuşi, este important faptul că anumite aspecte ale vieţii de adolescent se leagă de suferinţă şi de experienţa emoţională negativă. Deşi noile deprinderi şi abilităţi funcţionale din adolescenţă fac posibilă anticiparea evenimentelor pozitive şi a relaţiilor interpersonale mai strânse, ele par să producă emoţii dureroase (de exemplu, Larson şi Asmussen, 1991). Adolescenţii care nu pot face faţă sarcinilor tot mai dificile ale vieţii pot avea parte de consecinţe negative, printre care tendinţa către depresie şi sentimente de ruşine, nelinişte, furie patologică şi instabilitate emoţională. Astfel de disfuncţionalităţi emoţionale ar putea declanşa, la rândul lor, alte probleme, precum consumul de droguri sau pierderea unor relaţii importante de ajutorare. Problemele emoţionale respective şi dificultăţile aferente pot să persiste şi în viaţa de adult.

Copiii sănătoşi au, în mod evident, multe deprinderi emoţionale stabile în momentul în care ajung la gimnaziu (Saarni, 1999). Totuşi, pentru o parcurgere reuşită a adolescenţei, orice tânăr trebuie să-şi dezvolte şi să utilizeze o gamă largă de competenţe suplimentare. Ei trebuie să-şi dezvolte capacitatea de :

- A-şi regla emoţiile intense.
- A-şi modula emoţiile, care oscilează rapid.

- A se linişti singuri.
- A conştientiza şi a se ocupa de emoţiile proprii fără a ajunge să fie copleşiţi de ele (Mayer şi Salovey, 1997 ; Saarni, 1999).
- A înţelege urmările manifestărilor autentice ale emoţiilor în comparaţie cu cele ale disimulării lor asupra sinelui şi asupra celorlalţi (Saarni, 1999).
- A folosi gândirea simbolică pentru a reîncadra (adică de a transforma înţelesul) un eveniment negativ într-unul mai puţin neplăcut (Saarni, 1999).
- A separa experienţa emoţională de identitate şi de a recunoaşte că sinele poate rămâne intact şi continuu, în ciuda fluctuaţiilor emoţionale (Chandler, 1994 ; Larson *et al.*, 1999b).
- A distinge sentimentele de fapte pentru a evita raţionarea bazată pe emoţii, precum în afirmaţia : „Simt, deci ceea ce simt trebuie să fie adevărat" (Saarni, 1999).
- A negocia şi a menţine relaţii interpersonale în prezenţa emoţiilor puternice.
- A gestiona stimularea emoţională a experienţelor empatice şi de compasiune.
- A folosi deprinderile cognitive pentru a aduna informaţii despre natura şi sursele emoţiilor.

Deşi lista de mai sus este doar o reprezentare parţială a sarcinilor de competenţă emoţională în adolescenţă, cercetările indică faptul că tinerii sănătoşi ar trebui să deţină deprinderile cognitiv-emoţionale de bază, necesare pentru îndeplinirea acestor sarcini. În viaţa de adult se vor păstra astfel de împliniri, şi nu stările şi experienţele emoţionale tranzitorii. Sunt necesare mai multe cercetări pentru a explora cum şi când îşi vor dezvolta adolescenţii astfel de deprinderi şi dacă dobândirea lor anunţă o dezvoltare emoţională sănătoasă pentru viaţa de adult.

Recent, s-a pus o mare importanţă pe factorii benefici care se leagă de dezvoltarea pozitivismului, fericirii şi bunăstării emoţionale generale la adulţi (Seligman şi Csikszentmihalyi, 2000). Tonusul emoţional general tinde să fie stabil din adolescenţă până la stadiul de adult, iar emoţionalitatea a fost legată de numeroasele măsurători ale morbidităţii şi mortalităţii (de exemplu, Salovey *et al.*, 2000). Astfel, pe lângă sprijinirea dezvoltării emoţionale sănătoase de bază, i-am putea învăţa pe adolescenţi aceşti factori benefici şi să le sprijinim dezvoltarea înainte de adolescenţă şi după aceea. Printre altele, s-ar putea număra în acest sens şi dezvoltarea legăturilor strânse de rudenie şi de prietenie, favorizarea deprinderilor care să sporească şansele de selectare a unui partener de viaţă potrivit, promovarea abilităţii de angajare în cooperare şi interacţiune şi reducerea materialismului, precum şi promovarea optimismului, pozitivismului şi umorului (Valiant, 2000).

Lecturi-cheie

Arnett, J.J. (1999), „Adolescent storm and stress reconsidered", *American Psychologist*, 54(5), pp. 317-326.

Acest articol oferă o relatare minuţioasă şi actualizată a literaturii de specialitate despre experienţa emoţională la adolescenţi. Se aduc critici conceptualizărilor despre adolescenţă care nu iau în calcul recentele dovezi empirice legate de dezvoltarea adolescenţilor.

Buchanan, C.M., Eccles, J.S., Becker, J.B. (1992), „Are adolescents the victims of raging hormones : Evidence for activational effects of hormones on moods and behaviour at adolescence", *Psychological Bulletin*, 111(1), pp. 62-107.

O recapitulare a cercetărilor care au ca subiect relaţia dintre schimbările hormonale ale pubertăţii şi stările de dispoziţie ale adolescenţilor.

Chandler, M. (1987), „The Othello effect : Essay on the emergence and eclipse of skeptical doubt", *Human Development*, 30(3), pp. 137-159.

Articolul oferă o abordare teoretică a dezvoltării adolescentului, care scoate în evidenţă implicaţiile emoţionale şi comportamentale ale apariţiei îndoielii epistemice. El cataloghează comportamentele adolescentine tipice ca fiind rezultatele auxiliare ale tentativelor de stabilire a autorităţii intelectuale.

Lewis, M. (1992), *Shame : The Exposed Self*, Free Press, New York.

Iată un text original despre dezvoltarea unei emoţii puternice : ruşinea. El oferă un cadru pentru înţelegerea rolului ruşinii şi conştientizării sinelui în modelarea emoţiilor şi a comportamentului.

Lewis, M., Michalson, L. (1983), *Children's Emotions and Moods : Developmental Theory and Measurement*, Plenum, New York.

O lucrare clasică despre înţelegerea dezvoltării emoţionale la copii. Ea oferă noţiunile fundamentale pentru conceptualizarea dezvoltării emoţionale în orice stadiu evolutiv.

Saarni, C. (1999), *The Development of Emotional Competence*, Guilford, New York.

Volumul reia pe larg literatura de specialitate despre dezvoltarea emoţională la copii. Autorul a inclus propriile cercetări, precum şi cele ale altora, printre care cercetările interculturale, pentru a prezenta o imagine cuprinzătoare a dezvoltării deprinderilor specifice la copii în ceea ce priveşte competenţa emoţională.

Bibliografie

Alsaker, F.D. (1992), „Pubertal timing, overweight, and psychological adjustment", *Journal of Early Adolescence*, 12(4), pp. 396-419.

Arnett, J.J. (1999), „Adolescent storm and stress reconsidered", *American Psychologist*, 54(5), pp. 317-326.

Bernstein, R. (1983), *Beyond Objectivism and Realism*, University of Philadelphia Press, Philadelphia.

Blyth, D.A., Simmons, R.G., Zakin, D.F. (1985), „Satisfaction with body image for early adolescent females : The impact of pubertal timing within different school environments", *Journal of Youth and Adolescence*, 14, pp. 207-225.

Brooks-Gunn, J. (1984), „The psychological significance of different pubertal events to young girls", *Journal of Early Adolescence*, 4, pp. 315-327.

Brooks-Gunn, J., Graber, J.A., Paikoff, R.L. (1994), „Studying links between hormones and negative affect : Models and measures", *Journal of Research on Adolescence*, 4, pp. 469-486.

Brooks-Gunn, J., Petersen, A.C. (1991), „Studying the emergence of depression and depressive symptoms during adolescence", *Journal of Youth and Adolescence*, 20, pp. 115-119.

Buchanan, C.M., Eccles, J.S., Becker, J.B. (1992), „Are adolescents the victims of raging hormones : Evidence for activational effects of hormones on moods and behavior at adolescence", *Psychological Bulletin*, 111(1), pp. 62-107.

Buchanan, C.M., Eccles, J.S., Flanagan, C., Midgley, C. (1990), „Parents' and teachers' beliefs about adolescents : Effects of sex and experience", *Journal of Youth and Adolescence*, 19, pp. 363-394.

Chandler, M. (1987), „The Othello effect : Essay on the emergence and eclipse of skeptical doubt", *Human Development*, 30(3), pp. 137-159.

Chandler, M. (1988), „Doubt and developing theories of mind", în J.W. Astington, P.L. Harris, D.R. Olson (eds.), *Developing Theories of Mind* (pp. 387-413), Cambridge University Press, Cambridge.

Chandler, M. (1994), „Adolescent suicide and the loss of personal continuity", în D. Cicchetti, S.L. Toth (eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology : Disorders and Dysfunctions of the Self* (vol. 5, pp. 371-390), University of Rochester Press, Rochester, NY.

Cohen, D., Strayer, J. (1996), „Empathy in conduct-disordered and comparison youth", *Developmental Psychology*, 32, pp. 988-998.

Cole, P.M. (1986), „Children's spontaneous control of facial expression", *Child Development*, 57, pp. 1309-1321.

Csikszentmihalyi, M., Larson, R. (1984), *Being Adolescent : Conflict and Growth in the Teenage Years*, Basic Books, New York.

Davis, M.H., Franzoi, S. (1991), „Stability and change in adolescent self-consciousness and empathy", *Journal of Research in Personality*, 25, pp. 70-87.

Deiner, E., Sandvik, E., Larsen, R.J. (1985), „Age and sex effects for emotional intensity", *Developmental Psychology*, 21, pp. 542-546.

Eisenberg, N. (2000), „Empathy and sympathy", în M. Lewis, Haviland-Jones, J. (eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 677-693), Guilford, New York.

Eisenberg, N., Fabes, R., Murphy, B., Smith, P., O'Boyle, C., Suh, K. (1994), „The relations of emotionality and regulation to dispositional and situational empathy-related responding", *Journal of Personality and Social Psychology*, 66, pp. 776-797.

Eisenberg, N., Fabes, R.A., Schaller, M., Carlo, G., Miller, P.A. (1991), „The relations of parental characteristics and practices to children's vicarious emotional responding", *Child Development*, 62, pp. 1393-1408.

Ekman, P., Friesen, W.V. (1975), *Unmasking the Face*, Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Feiring, C. (1996), „Concepts of romance in 15-year-old adolescents", *Journal of Research on Adolescence*, 6, pp. 181-200.

Fischer, K.W., Ayoub, C. (1994), „Affective splitting and dissociation in normal and maltreated children : Pathways for self in relationships", în D. Cicchetti, S.L. Toth (eds.), *Rochester Symposium on Developmental Psychopathology : Disorders and Dysfunctions of the Self* (vol. 5, pp. 149-222), University of Rochester Press, Rochester, NY.

Forguson, L., Gopnik, A. (1988), „The ontogeny of common sense", în J.W. Astington, P.L. Harris, D.R. Olson (eds.), *Developing Theories of Mind* (pp. 226-243), Cambridge University Press, Cambridge.

Fredrickson, B.L., Roberts, T.-A. (1997), „Objectivation Theory : Toward understanding women's lived experiences and mental health risks", *Psychology of Women Quarterly*, 21, pp. 173-206.

Freud, A. (1969), „Adolescence as a developmental disturbance", în G. Caplan, S. Lebovici (eds.), *Adolescence : Psychosocial Perspectives* (pp. 5-10), Basic Books, New York.

Garber, J., Weiss, B., Shanley, N. (1993), „Cognitions, Depressive Symptoms, and Development in Adolescents", *Journal of Abnormal Psychology*, 102, pp. 47-57.

Gnepp, J., Gould, M. (1985), „The development of personalized inferences : Understanding other people's emotional reactions in light of their prior experiences", *Child Development*, 56, pp. 1455-1464.

Gnepp, J., Hess, D.L. (1986), „Children's understanding of verbal and facial display rules", *Developmental Psychology*, 22, pp. 103-108.

Gross, A.L., Ballif, B. (1991), „Children's understanding of emotions from facial expressions and situations : A review", *Developmental Review*, 11, pp. 368-398.

Hall, G.S. (1904), *Adolescence : Its Psychology and Relation to Physiology, Anthropology, Sociology, Sex, Crime, Religion, and Education* (2 vol.), Prentice Hall, Englewood Cliffs, NJ.

Hamilton, J.A., Jensvold, M. (1992), „Personality, psychopathology, and depressions in women", în L.S. Brown; M. Ballou (eds.), *Personality and Psychopathology* (pp. 116-143), Guilford, New York.

Harris, P.L., Gross, D. (1988), „Children's understanding of real and apparent emotion", în J.W. Astington, P.L. Harris, D.R. Olson (eds.), *Developing Theories of Mind* (pp. 295-314), Cambridge University Press, Cambridge.

Harris, P.L., Olthof, T., Terwogt, M.M. (1981), „Children's knowledge of emotion", *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 22, pp. 247-261.

Harter, S., Buddin, B.J. (1987), „Children's understanding of the simultaneity of two emotions: A five-stage developmental acquisition sequence", *Developmental Psychology*, 23, pp. 388-399.

Harter, S., Whitesell, N.R. (1996), „Multiple pathways to self-reported depression and psychological adjustment among adolescents", *Development and Psychopathology*, 8, pp. 761-777.

Haviland, J.M., Davidson, R.B., Ruetsch, C., Gebelt, J.L. (1994), „The place of emotion in identity", *Journal of Research on Adolescence*, 4, pp. 503-518.

Haviland-Jones, J., Gebelt, J.L., Stapley, J.C. (1997), „The questions of development in emotion", în P. Salovey, D.J. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence* (pp. 233-256), Basic Books, New York.

Haviland-Jones, J., Kahlbaugh, P. (2000), „Emotion and identity", în M. Lewis, J. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 293-305), Guilford, New York.

Hoffman, M.L. (1984), „Interaction of affect and cognition in empathy", în C.E. Izard, J. Kagan, R.B. Zajonc (eds.), *Emotions, Cognitions and Behavior* (pp. 103-131), Cambridge University Press, New York.

Holmbeck, G.N., Hill, J.P. (1988), „Storm and stress beliefs, about adolescence: Prevalence, self-reported antecedents, and effects of an undergraduate course", *Journal of Youth and Adolescence*, 17, pp. 285-306.

Kaplan, E.H. (1991), „Adolescents age fifteen to eighteen: A psychoanalytic developmental view", în S.I. Greenspan, G.H. Pollock (eds.), *The Course of Life: Adolescence* (vol. IV, pp. 201-233), International Universities Press, Madison, WI.

Larson, R., Asmussen, L. (1991), „Anger, worry, and hurt in early adolescence: An enlarging world of negative emotions", în M.E. Colten, S. Gore (eds.), *Adolescent Stress: Causes and Consequences* (pp. 21-41), Aldine de Gruyter, New York.

Larson, R., Csikzentmihalyi, M., Graef, R. (1980), „Mood variability and the psychosocial adjustment of adolescents", *Journal of Youth and Adolescents*, 9, pp. 469-490.

Larson, R., Lampman-Petraitis, C. (1989), „Daily emotional states as reported by children and adolescents", *Child Development*, 60, pp. 1250-1260.

Larson, R.W., Clore, G.L., Wood, G.A. (1999b), „The emotions of romantic relationships: Do they wreak havoc on adolescents?", în W.B. Furman, B.B. Brown, C. Feiring (eds.), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence* (pp. 19-49), Cambridge University Press, New York.

Larson, R.W., Raffaelli, M., Richards, M.H., Ham, M. (1990), „Ecology of depression in late childhood and early adolescence: A profile of daily states and activities", *Journal of Abnormal Psychology*, 99, pp. 92-102.

Lewis, M. (1992), *Shame: The Exposed Self*, Free Press, New York.

Lewis, M. (1997), *Altering Fate: Why the Past Does not Predict the Future*, Guilford, New York.

Lewis, M. (1999), „The role of self in cognition and emotion", în T. Dalgleish, M.J. Power (eds.), *Handbook of Cognition and Emotion* (pp. 125-142), Wiley, Chichester.

Lewis, M. (2000), „Self-conscious emotions: Embarrassment, shame, pride and guilt", în M. Lewis, J. Haviland-Jones (eds.), *Handbook of Emotions* (vol. 2, pp. 265-280), Guilford, New York.

Lewis, M., Brooks-Gunn, J. (1979), *Social Cognition and the Acquisition of the Self*, Plenum, New York.

Lewis, M., Michalson, L. (1983), *Children's Emotions and Moods: Developmental Theory and Measurement*, Plenum, New York.

Mayer, J.D., Salovey, P. (1997), „What is emotional intelligence?", în P. Salovey, D. Sluyter (eds.), *Emotional Development and Emotional Intelligence : Educational Implications* (pp. 3-34), Basic Books, New York.

Montgomery, D.E. (1992), „Young children's theory of knowing: The development of a folk epistemology", *Developmental Review*, 12, pp. 410-430.

Nolen-Hoeksema, S. (1987), „Sex differences in unipolar depression: Evidence and theory", *Psychological Bulletin*, 101, pp. 259-282.

Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J.S. (1994), „The emergence of gender differences in depression in adolescence", *Psychological Bulletin*, 115, pp. 424-443.

Ohannessian, C.M., Lerner, R.M., Lerner, J.V., Von Eye, A. (1999), „Does self-competence predict gender differences in adolescent depression and anxiety?", *Journal of Adolescence*, 22, pp. 397-411.

Piaget, J. (1970), *Science of Education and the Psychology of the Child* (trad. D. Coltman), Orion, New York.

Piaget, J., Inhelder, B. (1958), *The Growth of Logical Thinking from Childhood to Adolescence*, Basic Books, New York.

Piaget, J., Inhelder, B. (1969), *The Psychology of the Child*, Basic Books, New York.

Reimer, M. (1996), „«Sinking into the ground»: The development and consequences of shame in adolescence", *Developmental Review*, 16, pp. 321-363.

Roberts, W., Strayer, J. (1996), „Empathy, emotional expressiveness and prosocial behavior", *Child Development*, 67, pp. 449-470.

Rodin, J. (1992), *Body Traps*, William Morrow, New York.

Rosenblum, G.D., Lewis, M. (1999), „The relations among body image, physical attractiveness, and body mass in adolescence", *Child Development*, 70, pp. 50-64.

Royzman, E.B., Kumar, R. (2000), „On the relative preponderance of empathic sorrow and its relation to common-sense morality (Ideas in progress)", manuscris.

Saarni, C. (1984), „An observational study of children's attempts to monitor their expressive behavior", *Child Development*, 55, pp. 1504-1513.

Saarni, C. (1993), „Socialization of emotion", în M. Lewis, J. Haviland (eds.), *Handbook of Emotions* (pp. 435-446), Guilford, New York.

Saarni, C. (1999), *The Development of Emotional Competence*, Guilford, New York.

Salovey, P., Rothman, A.J., Detweiler, J.B., Steward, W.T. (2000), „Emotional states and physical health", *American Psychologist*, 55, pp. 110-121.

Seligman, M.E.P., Csikszentmihalyi, M. (2000), „Positive psychology", *American Psychologist*, 55, pp. 5-14.

Simmons, R.G., Blyth, D.A. (1987), *Moving into Adolescence : The Impact of Pubertal Change and School Context*, Aldine de Gruyter, Hawthorne, NY.

Simmons, R.G., Burgeson, R., Carlton-Ford, S., Blyth, D.A. (1987), „The impact of cumulative change in early adolescence", *Child Development*, 58, pp. 1120-1234.

Simon, R.W., Eder, D., Evans, C. (1992), „The development of feeling norms underlying romantic love among adolescent females", *Social Psychology Quarterly*, 55, pp. 26-46.

Stapley, J.C., Haviland, I.M. (1989), „Beyond depression: Gender differences in normal adolescents' emotional experiences", *Sex Roles*, 20, pp. 295-308.

Strayer, J. (1993), „Children's concordant emotions and cognitions in response to observed emotions", *Child Development*, 64, pp. 188-201.

Tangney, J.P. (1990), „Assessing individual differences in proneness to shame and guilt: The development of self-conscious affect and attribution inventory", *Journal of Personality and Social Psychology*, 59, pp. 102-111.

Thompson, R.A. (1989), „Causal attributions and children's emotional understanding", în C. Saarni, P.L. Harris (eds.), *Children's Understanding of Emotion* (pp. 117-150), Cambridge University Press, New York.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Underwood, A. (10 mai 1999), „How well do you know your kid ? ", *Newsweek International*.
Valiant, G.E. (2000), „Adaptive mental mechanisms : Their roles in positive psychology", *American Psychologist*, 55, pp. 89-98.
Von Salisch, M. (1991), *Kinderfreundschaften*, Hogrefe, Göttingen.
Wiggers, M., Van Lieshout, C. (1985), „Development of recognition of emotion : Children's reliance on situational and facial expressive cues", *Developmental Psychology*, 21, pp. 338-349.
Wimmer, H., Perner, J. (1983), „Beliefs about beliefs : Representation and constraining function of wrong beliefs in young children's understanding of deception", *Cognition*, 13, pp. 103-128.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 14

Dezvoltarea conceptului de sine şi a stimei de sine

Jerome B. Dusek, Julie Guay McIntyre

Introducere

După cum au observat DuBois şi Hirsch (2000), investigaţiile privitoare la „sine", fie că se cheamă concept de sine, stimă de sine, identitate, preocupare pentru sine sau altfel, sunt cât se poate de numeroase. Studiul sinelui, cu multele sale faţete, a fost, după cum se poate demonstra, mai bogat decât cercetările din oricare alt domeniu al psihologiei, în general, şi al psihologiei evolutive, în special. Întrebările legate de sine au fost analizate de psihologi aparţinând unei multitudini de subdiscipline. Astfel, psihologii cognitivişti, cei care au investigat probleme de ataşament sau dezvoltarea clinică şi cea a personalităţii, precum şi psihologii sociali, cu toţii au contribuit la înţelegerea tot mai aprofundată a chestiunilor legate de sine (Harter, 1999).

Astfel de demersuri au reuşit să contureze factorii importanţi care au contribuit la dezvoltarea imaginii de sine, la importanţa de a avea o imagine de sine sănătoasă şi la progresul teoretizării imaginii de sine. Mai mult, asemenea eforturi au stimulat reconsiderarea şi reconceptualizarea, ceea ce a dus la o perfecţionare a teoriei şi practicii, deschizând în acelaşi timp alte căi de investigare.

Chestiunile legate de definiţie

Interesul foarte răspândit cu privire la sine a stârnit multe controverse. Una dintre ele a ţinut de modalitatea de definire. În general, mulţi folosesc termenii *concept de sine* şi *stimă de sine* în mod interşanjabil, aşa cum este şi cazul majorităţii lucrărilor de specialitate. Totuşi, alţi specialişti care investighează sinele preferă să definească conceptul de sine drept dimensiunile sau categoriile prin care privim sinele (de exemplu, elev, atlet, prieten), respectiv o măsură calitativă, iar stima de sine drept evaluarea sau aprecierea propriei persoane (de exemplu, pe o scară Likert) în funcţie de fiecare dimensiune, respectiv o măsură cantitativă. Deşi toţi adolescenţii au un concept de sine

BOGDAN VODĂ UNIVERSITY LIBRARY

de elev, ei apreciază diferit cât sunt de buni ca elevi şi cât de importantă este o astfel de dimensiune pentru stima lor de sine, în general. Aşadar, diferenţa dintre termenii *concept de sine* şi *stimă de sine* e mai mult decât o chestiune de semantică, întrucât ea direcţionează eforturile de cercetare, de exemplu, în domeniul aspectelor globale în comparaţie cu cele specifice ale sinelui discutate mai jos.

Pentru a uşura sarcina cititorului, am ales să nu dezbatem diferenţa dintre aceşti doi termeni aici. Chiar dacă majoritatea cercetărilor menţionate mai jos au legătură cu stima de sine, vom folosi, aşa cum se procedează de obicei în literatura de specialitate, termenii *concept de sine* şi *stimă de sine* exact cum au fost folosiţi de cercetătorii pe care îi cităm.

Sinele global *vs* sinele specific

O chestiune importantă pentru cercetătorii interesaţi de conturarea relaţiilor dintre sine şi alte aspecte ale dezvoltării se axează pe câte tipuri de sine avem. Primele cercetări au măsurat ceea ce astăzi se numeşte stimă de sine globală (de exemplu, Coopersmith, 1967 ; Rosenberg, 1979), o perspectivă de sine cuprinzătoare, desprinsă din variatele domenii ale sinelui. Deşi o astfel de abordare oferă simplitate, ea nu permite o evaluare a simţului de competenţă al adolescentului în domenii specifice (de exemplu, şcolar, sportiv, social). Mai mult, noţiunea de *stimă de sine globală* presupune ca :

a) Adolescentul să îşi sintetizeze oarecum sinele din domenii variate.
b) Fiecare domeniu să fie la fel de important atât pentru fiecare adolescent în parte, cât şi pentru adolescenţi, în ansamblu, ambele condiţii reprezentând o presupunere foarte subtilă (de exemplu, Harter, 1999 ; Marsh şi Hattie, 1996).

Apoi, abordările contemporane consideră că noţiunea de *sine* implică o gamă largă de domenii specifice şi că adolescenţii ar putea să se simtă mai mult sau mai puţin bine în legătură cu sinele lor specific. Astfel, cercetătorii măsoară stima de sine a adolescentului în domenii variate, dintre care unele sunt mai importante în anumite momente ale vieţii lui sau ale interacţiunilor lui zilnice (Dusek, 1996). În consecinţă, a devenit posibilă examinarea influenţelor asupra domeniilor specifice ale sinelui. Să nu înţelegem totuşi că cercetătorii au renunţat întru totul la conceptul de *sine general* ; într-adevăr, unele dintre cele mai folosite scale de evaluare cuprind şi o măsurare a stimei de sine „generale". Cu toate acestea, cele mai importante par a fi evaluările domeniilor specifice.

Pentru a complica lucrurile şi mai mult, Rosenberg (1986) a făcut o distincţie între stima de sine barometrică şi cea de referinţă (de bază). Prima se referă la evaluările sinelui la un moment dat şi se presupune că fluctuează odată cu experienţele imediate. Cealaltă este o imagine pe termen lung a sinelui, bazată pe istoria evolutivă a individului într-un anumit domeniu al sinelui. Aşadar, o notă foarte bună sau una foarte proastă la un test, de exemplu, poate modifica substanţial stima de sine barometrică, dar, de cele mai multe ori, cea de referinţă rămâne neschimbată. Desigur, apar schimbări şi în cazul stimei de sine de referinţă, dar ele sunt mai lente şi treptate ; de exemplu, creşterile sau descreşterile constante ale performanţelor şcolare pot avea drept rezultat o stimă de sine şcolară de referinţă mai mare, respectiv mai mică. Constanţa relativă a stimei de sine de referinţă este cea care joacă cel mai important rol în temperarea fluctuaţiilor de moment ale stimei de sine barometrice ; la câteva zile după primirea unei note neaşteptate la test, sau chiar după mai puţin timp, stima de sine şcolară va reveni la starea sa iniţială.

În cercetările menţionate mai jos, instrumentele folosite evaluează în general stima de sine de referinţă, dacă nu există alte specificaţii. În anumite ipostaze, s-au folosit măsurători pentru domenii specifice.

Măsurarea conceptului de sine şi a stimei de sine

Măsurarea conceptului de sine sau a stimei de sine scoate în evidenţă două preocupări înrudite: modalitatea în care se efectuează măsurătoarea (autoraportare, observator) şi exactitatea şi validitatea măsurătorilor (Dusek, 2000). Majoritatea studiilor folosesc măsurători de tip autoraportare. Participanţilor li se cere să emită o judecată despre ei înşişi, alegând între două opţiuni bipolare, redactând o autodescriere sau folosind o scală Likert pentru a-şi face evaluarea. Astfel de măsurători de tip autoraportare sunt, în general, exacte şi valide. Studiile care utilizează alte măsurători ale sinelui (de exemplu, observatorul) variază în ceea ce priveşte exactitatea şi validitatea şi sunt rareori întâlnite. Până acum s-au făcut puţine demersuri în ceea ce priveşte cercetările care compară diferite măsurători ale sinelui raportate la descoperirile făcute în urma acestor cercetări. Cercetările care folosesc abordările multidimensionale (Campbell şi Fiske, 1959) ar putea fi foarte folositoare pentru comasarea descoperirilor disparate şi pentru a găsi calea spre cercetări mai profitabile, după cum au indicat Marsh, Craven şi Debus (1998).

Pentru exactitatea măsurătorilor sinelui, în general, testul a fost repetat şi s-a urmărit concordanţa datelor. Validitatea măsurătorilor reprezintă, de fapt, validitatea conceptualizării ; măsurătorile sinelui au legătură cu realizările şcolare, cu personalitatea (de exemplu, depresia), cu adaptarea, cu alte măsurători ale sinelui şi cu alte conceptualizări. În general, măsurătorile folosite la cercetări s-au dovedit inexacte, atât în ceea ce priveşte precizia, cât şi validitatea.

O preocupare mai veche a psihologilor care se ocupă cu dezvoltarea, mai precis echivalenţa unui instrument de măsurare pentru mai multe paliere de vârstă, a fost, în general, ignorată. Două excepţii demne de menţionat sunt scalele concepute de Harter (1985, 1988) şi Marsh (Marsh şi Hattie, 1996). Ei au elaborat scale aplicabile diferitelor grupuri de vârstă şi au arătat că acestea pot măsura conceptualizări echivalente.

În literatura de specialitate pe care o recapitulăm mai jos, vom prezenta constatările făcute precizând tipul de instrument de măsurare folosit. Deşi nu se poate pretinde existenţa unei singure unităţi de măsură valabile pentru absolut orice, este important de observat că această situaţie poate sta la baza unor constatări disparate şi a unor concluzii ambigue (Dusek, 2000). În capitolul de faţă, vom prezenta descoperirile, apoi vom face câteva observaţii, acolo unde este cazul, respectiv că diferenţele dintre constatările făcute de unele studii pot avea legătură cu instrumentele de măsurare folosite.

Anvergura capitolului de faţă

În ceea ce priveşte materialul prezentat mai jos, au fost stabilite anumite limitări. În primul rând, nu vom recapitula cercetări care au de-a face cu dezvoltarea identităţii; aceasta a fost analizată în capitolul 9 al prezentului volum. Ne limităm la prezentarea studiilor privitoare la conceptul şi stima de sine. Deşi există multe problematici interesante, din cauza restricţiilor legate de spaţiu, unele nu vor putea fi discutate. Am ales ca acest capitol să vizeze acţiunea influenţelor asupra sinelui. În consecinţă, recapitulăm informaţii despre factorii biologici care au legătură cu dezvoltarea sinelui, rolul şcolii în dezvoltarea sinelui şi influenţele exercitate de părinţi. Din păcate, nu am putut include alte domenii în care s-au făcut cercetări interesante, cum ar fi rolul congenerilor în formarea şi menţinerea stimei de sine (Berndt, 1996; Keefe şi Berndt, 1996). În cele din urmă, de vreme ce fortuit trebuie să limităm discuţiile despre preocupările metodologice, cum ar fi câteva dintre cele de mai sus, le putem totuşi trata în contextul altor problematici. Ulterior, vom discuta unele căi pentru viitoarele cercetări.

Câteva influenţe moderatoare asupra dezvoltării conceptului/stimei de sine

Există mulţi factori care influenţează dezvoltarea simţului de sine al adolescentului. Adolescenţa începe cu schimbări biologice care duc la şi caracterizează etapa de creştere accelerată. Maturizarea are influenţe vaste, inclusiv asupra felului în care persoana îşi percepe sinele. Astfel de influenţe vor fi discutate mai întâi. După aceea, ne vom ocupa de cercetările legate de influenţa şcolii asupra sinelui. Adolescenţii îşi petrec nouă luni pe an la şcoală, ceea ce are o influenţă semnificativă asupra stimei de sine. Părinţii au o relaţie de durată cu adolescentul, iar istoria evolutivă respectivă continuă până la sfârşitul adolescenţei. Apoi, vom analiza influenţele părinţilor asupra sinelui.

Influenţele maturizării asupra stimei de sine

Sincronizarea pubertară. Încă din anii '50, o serie de studii au examinat impactul dezvoltării timpurii, târzii sau normale asupra stimei de sine/imaginii de sine. Au fost formulate două teorii generale care iau în considerare efectele diferenţiate pe care le are sincronizarea dezvoltării fizice raportată la congeneri asupra adaptării în sens larg. Ipoteza decalajului (de exemplu, Petersen şi Crockett, 1985; Petersen şi Taylor, 1980) spune că pubertatea timpurie sau întârziată poate provoca dificultăţi de adaptare, deoarece îl situează pe adolescent într-o categorie decalată din punct de vedere social. A fi altfel este extrem de dificil pentru adolescenţii cu o identitate în curs de formare şi care, în consecinţă, caută să se integreze, încercând să fie cât mai asemănători cu congenerii până ajung să aibă propriul simţ al identităţii. Pe de altă parte, ipoteza finalizării etapei de dezvoltare (de exemplu, Peskin şi Livson, 1972 ; Peskin, 1973) spune că maturizarea timpurie întrerupe procesul de dobândire şi fixare a deprinderilor de adaptare ce caracterizează copilăria mijlocie. Cei care se maturizează mai repede riscă să întâmpine dificultăţi de dezvoltare deoarece sunt predispuşi să fie implicaţi în roluri şi activităţi pentru care încă nu au deprinderi/capacităţi.

Ar trebui să precizăm că s-au folosit foarte multe metode pentru a clasifica adolescenţii în următoarele grupuri : întărirea oaselor, nivelele hormonale, vârsta la care se înregistrează cea mai mare viteză de creştere, vârsta la care are loc menarha, autoevaluările şi evaluările făcute de asistente/personal medical în legătură cu anumiţi indicatori ai creşterii pubertare (cum ar fi creşterea părului pubian, dezvoltarea sânilor la fete şi a pilozităţii faciale la băieţi). Ceva mai recent, autoraportările adolescenţilor în legătură cu dezvoltarea pubertară globală, bazate pe o scală cu şase trepte care arată cât de multe schimbări fizice au observat şi percepţia dezvoltării pubertare în raport cu colegii de clasă, s-au situat în afara parametrilor medicali (de exemplu, Alsaker, 1992). Astfel, în unele studii, sincronizarea maturizării s-a bazat pe felul în care participanţii erau comparaţi cu ceilalţi din eşantion în ceea ce priveşte anumite criterii sau unităţi de măsură. De exemplu, în studiile de dezvoltare întreprinse la Berkeley şi Oakland, primii şi ultimii 20% în ceea ce priveşte vârsta de maturizare a oaselor au fost consideraţi ca maturizaţi prea devreme sau prea târziu. Interesant este că cercetătorii nu numai că i-au studiat doar pe cei situaţi la extremele spectrului, ci i-au şi exclus pe cei care s-au maturizat „la timp". În alte studii (de exemplu, Brooks-Gunn şi Warren, 1985), indivizii au fost clasificaţi comparând anumite criterii, cum ar fi vârsta menarhei în studiile lui Brooks-Gunn şi Warren, cu standardele naţionale. În cele din urmă, în alte cazuri s-au folosit autoevaluări subiective pentru a clasifica subiecţii în grupuri de sincronizare pubertară (de exemplu, Alsaker, 1992). Indiferent de metoda folosită pentru clasificarea participanţilor în grupuri de sincronizare pubertară, termenii „timpuriu", „târziu" sau „la timp" sunt relativi. Astfel, o persoană care se maturizează târziu conform clasificării unui eşantion poate fi clasificată ca maturizându-se la timp în alt eşantion, în funcţie de unitatea de măsură a clasificării şi de grupul cu care este comparată. Pe de o parte, lipsa unui standard în ceea ce priveşte măsurarea sincronizării pubertare poate fi considerată o piedică importantă în calea unor măsurări exacte, iar pe de altă parte, autoevaluarea adolescentului cu privire la sincronizarea dezvoltării sale fizice este mai importantă decât evaluările obiective ale oricăror consecinţe psihologice ale sincronizării pubertare asupra dezvoltării.

Fetele. Deoarece stabilirea vârstei menarhei este un mijloc simplu de a măsura sincronizarea pubertară şi deoarece, în istorie, aspectul fizic a fost centrul de interes pentru cercetările care vizează tinerele, impactul sincronizării pubertare asupra stimei de sine a fost studiat mai mult la adolescente decât la adolescenţi. În ansamblu, cercetările au arătat că maturizarea „timpurie" are cele mai multe efecte negative asupra stimei de sine la fete, precum şi asupra altor aspecte corelate stimei de sine, cum ar fi imaginea propriei persoane şi aspectul fizic. La baza acestei descoperiri stau două motive :

1. Fetele sunt, în general, cu aproximativ doi ani înaintea băieţilor în ceea ce priveşte dezvoltarea fizică (ne referim aici la perioada de vârf a creşterii) ; dacă fetele se maturizează prea repede, pot fi cu cinci-şase ani înaintea băieţilor care se maturizează normal, respectiv cu doi-trei ani înaintea altor fete de aceeaşi vârstă. Luând în considerare ipoteza decalajului, o astfel de nesincronizare cu congenerii poate duce la

sentimente de izolare şi confuzie într-un moment în care comparaţiile sociale sunt foarte importante.

2. Conform ipotezei finalizării etapei de dezvoltare, fetele care se maturizează de timpuriu sunt expuse riscului de a intra în rândurile delincvenţilor, de a consuma alcool şi droguri, de a-şi începe viaţa sexuală prea devreme şi de a avea diferite probleme la şcoală (Silbereisen *et al.*, 1989), poate şi din cauza anturajului. Fetele ar putea fi deseori forţate să se confrunte cu probleme şi activităţi (relaţiile amoroase) despre care congenerii lor mai au multe de aflat. În plus, deoarece ele arată mult mai mature decât sunt în realitate, adulţii şi congenerii lor ar putea avea de la ele aşteptări neadecvate de maturitate psihologică, aşteptări care pot fi stresante pentru ele.

Dacă e mai bine ca fetele să se maturizeze mai „târziu" sau „la timp" pare să fie o problemă mai puţin importantă decât dezavantajele maturizării „timpurii". Probabil că rezultatele contradictorii se datorează, cel puţin parţial, contextului social particular, care are o importanţă deosebită pentru adolescente şi unitatea/unităţile de măsură folosite la explorarea sentimentelor legate de sine (de exemplu, imaginea corpului, stima globală de sine, aspectul fizic). Se vedem următoarele exemple care subliniază importanţa contextului. Tobin-Richards, Boxer şi Petersen (1983) au descoperit că maturizarea la timp era asociată cu sentimente mai apreciative legate de atractivitate şi de imaginea propriului corp la fete. Pe de altă parte, Brooks-Gunn şi Warren (1985) au constatat că, în cazul balerinelor, cele care se maturizau mai târziu aveau cea mai bună imagine a propriului corp. Explicaţia constă în corespondenţa dintre cerinţele mediului înconjurător şi caracteristicile fizice şi/sau comportamentale ale persoanei în cauză. Ar fi interesant să determinăm dacă fetele care se maturizează mai târziu şi care provin din rândurile dansatoarelor, gimnastelor sau patinatoarelor, grupuri care au toate şansele să fie avantajate în ceea ce priveşte imaginea propriului corp, se simt mai puţin bine în legătură cu propria persoană atunci când acest rol nu este la fel de important pentru sine. De exemplu, dacă măsurătorile respective ar fi efectuate „în afara sezonului" sau într-un context care ar pune o importanţă mai mare pe maturitatea fizică (de exemplu, o şcoală de dans), rezultatele ar putea fi diferite.

O descoperire validă este aceea că fetele care se declară mai puţin mulţumite de greutatea şi formele corpului lor tind să aibă mai puţină stimă de sine decât cele care au o imagine mai bună (Martin *et al.*, 1988). Cercetări mai recente au analizat dacă aspectele particulare (de exemplu, greutatea, formele) şi generale (sentimentele generale despre aspectul fizic) ale imaginii propriului corp au contribuţii distincte, independente în ceea ce priveşte predicţia stimei de sine în rândul adolescentelor. Într-un studiu efectuat pe un eşantion de tinere din Scoţia, Williams şi Currie (2000) au descoperit că maturizarea timpurie şi părerile depreciative despre imaginea propriului corp au fost asociate cu nivele declarate mai scăzute ale stimei de sine la fetele de 11 ani. Ei au mai constatat un efect de mediere al imaginii propriului corp – efectele negative ale maturizării timpurii sau târzii asupra stimei de sine s-au datorat unor experienţe intense ale preocupărilor legate de imaginea corpului. În rândul fetelor de 13 ani, preocupările legate de proporţiile corpului, părerile depreciative despre aspectul fizic şi maturizarea târzie au fost factori predictivi ai unei stime de sine mai scăzute. Totuşi, nu a existat vreun rol de mediere pentru imaginea corpului în asocierea dintre sincronizarea pubertară târzie şi stima de sine mai scăzută. Autorii explică faptul că, la adolescente, efectele negative ale sincronizării pubertare târzii se pot atribui mai degrabă factorilor sociali (de exemplu, popularitate scăzută în rândul băieţilor) decât celor psihologici (de exemplu, imaginea corpului).

Băieţii. În general, se pare că maturizarea timpurie este cea mai bună în cazul stimei de sine masculine. În concordanţă cu ipoteza devierii, băieţii care se maturizează mai devreme sunt mai compatibili (sau, cel puţin, mai puţin incompatibili) cu congenerii lor de sex opus care, în medie, sunt cu doi ani înainte în ceea ce priveşte maturizarea fizică. În plus, maturizarea timpurie înseamnă să fii mai înalt şi mai musculos, ambele reprezentând nişte avantaje sau, cel puţin, sunt considerate atractive într-o societate care pune în valoare aptitudinile sportive, dacă cineva este interesat să exceleze într-un astfel de domeniu. Totuşi, conform ipotezei finalizării etapei de dezvoltare, maturizarea timpurie ar trebui să reprezinte un dezavantaj. Deşi unele cercetări au scos la iveală rezultate negative, cum ar fi anxietatea sporită, curiozitatea intelectuală mai mică şi docilitatea mai mare în cazul adolescenţilor maturizaţi timpuriu, în etapele iniţiale ale creşterii accelerate (vezi Peskin, 1967, 1973), astfel de efecte negative asupra aspectelor aferente stimei de sine nu par a fi de durată. Poate că dezavantajele temporare ale maturizării timpurii sunt mai puţine decât avantajele ei.

Cercetările de început ale lui Mussen şi Jones (1957) au avut drept concluzie faptul că congenerii îi consideră pe cei care se maturizează timpuriu ca fiind mai siguri pe sine în comparaţie cu cei care se maturizează mai târziu. Folosind tehnici proiective al căror scor se stabileşte prin analizarea temei centrale a unei poveşti, ei au mai descoperit că cei care se maturizează mai devreme au atribuit imagini ale sinelui mai apreciative personajelor principale. În cea mai mare parte, avantajul stimei de sine în cazul celor care se maturizează mai devreme s-a repetat. În studiul său despre adolescenţii norvegieni, Alsaker (1992) a constatat de asemenea efecte pozitive ale maturizării timpurii şi efecte negative ale maturizării târzii asupra stimei de sine la băieţi. Totuşi, el a observat că băieţii de clasa a VIII-a care se considerau maturizaţi timpuriu aveau autoevaluări mai depreciative decât cei maturizaţi la timp. Iată un alt posibil exemplu al efectului exercitat de context ; poate că în alte culturi aspectul fizic mai matur nu are aceeaşi semnificaţie ca în Statele Unite, unde s-au efectuat cele mai multe cercetări în acest sens.

Chestiunile metodologice. După cum s-a observat mai sus, cercetătorii au folosit o gamă largă de metode (unele obiective, altele subiective) pentru a determina starea de maturizare şi pentru a măsura stima de sine (cei mai mulţi utilizează măsurători globale). Aceste metode de identificare a persoanelor care se maturizează devreme sau târziu pot conduce la descoperiri contradictorii. Mai mult, utilizarea măsurătorilor globale ale stimei de sine poate limita identificarea relaţiilor importante şi/sau poate ascunde discrepanţe însemnate în constatările care implică diverse aspecte ale sinelui. În plus, băieţii au fost studiaţi mai rar decât fetele. Poate că o astfel de reprezentare deficitară a cercetărilor explică de ce descoperirile par a fi mai exacte în cazul băieţilor decât al fetelor.

Cele mai multe cercetări despre influenţele maturizării asupra stimei de sine s-au făcut în Statele Unite, deseori pe subiecţi albi, din clasa de mijloc. Generalizarea nu ar trebui să fie considerată valabilă, deoarece chestiunile care ţin de dimensiunile corpului sau de sincronizarea maturizării au semnificaţii diferite în funcţie de culturi şi subculturi. De exemplu, adolescenţii afro-americani nu se consideră supraponderali, cum ar face-o adolescenţii hispanici sau albi. Mai mult, afro-americancele şi tinerele albe au perspective diferite asupra dimensiunilor corpului, primele fiind de părere că o greutate corporală mai mare înseamnă mai multă putere (vezi Pritchard, King şi Czajka-Narins, 1997). Sunt necesare mai multe studii comparative pentru a înţelege mai bine semnificaţia sincronizării maturizării fizice şi felul în care aceasta influenţează stima de sine în contexte şi grupuri etnice diverse.

Tranziţiile şcolare şi stima de sine

Pe lângă multele schimbări fizice şi psihosociale ale adolescenţei, mai au loc şi o multitudine de tranziţii în ceea ce priveşte şcoala. În preadolescenţă, unii elevi schimbă trei şcoli de-a lungul traseului de la şcoala primară la cea gimnazială şi apoi la liceu (de la grădiniţă până în clasa a VI-a, din clasa a VII-a până într-a IX-a şi dintr-a X-a până într-a XII-a sau modelul 6/3/3). Alţii rămân la aceeaşi şcoală până în clasa a VIII-a, după care merg la liceu (de la grădiniţă până în clasa a VIII-a şi din clasa a IX-a până într-a XII-a sau modelul 8/4). Multe cercetări efectuate în anii '70 şi '80 de Simmons, Blyth şi colaboratorii lor au analizat efectele celor două modele organizaţionale asupra stimei de sine şi realizărilor şcolare (precum şi asupra altor variabile care nu fac obiectul capitolului de faţă) în rândurile adolescenţilor. Poate că cea mai interesantă descoperire este aceea că trecerea în clasa a VII-a (modelul 6/3/3) a fost însoţită de o scădere a stimei de sine la fete (Simmons *et al.*, 1979; Blyth, Simmons şi Carlton-Ford, 1983). Autorii au mai constatat că, în cazul multor fete care au ajuns în şcoala gimnazială, nu s-a mai înregistrat o recuperare a stimei de sine până la nivelele iniţiale (Simmons şi Blyth, 1987).

Wigfield şi Eccles (1994) au descoperit, de asemenea, un declin iniţial în ceea ce priveşte stima de sine odată cu trecerea la şcoala gimnazială, dar, spre deosebire de ceea ce au observat Simmons şi Blyth (1987), era valabil în cazul ambelor sexe. Cu toate acestea, băieţii dădeau dovadă de o stimă de sine mai mare decât fetele în toate cele patru etape de tranziţie. La elevii pe care i-au studiat, stima de sine a crescut în timpul clasei a VII-a; astfel, ruptura în ceea ce priveşte stima de sine nu a părut a fi atât de lungă pe cât a fost la subiecţii de sex feminin ai lui Simmons şi Blyth. Alţi cercetători au afirmat că stima de sine creşte în clasa a VII-a (vezi Nottleman, 1987) şi, mai apoi, în liceu (vezi O'Malley şi Bachman, 1983; Dusek şi Flaherty, 1981) poate din cauză că adolescenţii se obişnuiau cu schimbările fizice caracteristice perioadei de creştere accelerată, iar criza de identitate era rezolvată.

S-au avansat o serie de ipoteze pentru explicarea „vulnerabilităţii" stimei de sine atunci când adolescenţii se mută la altă şcoală în clasa a VII-a. Conform teoriei supraîncărcării, adolescentul trece prin prea multe schimbări deodată şi, astfel, este bombardat de stresori fără a dispune de strategii de adaptare adecvate (Simmons *et al.*, 1987). Schimbările în ceea ce priveşte obiceiurile şcolii, urmarea cursurilor la o şcoală mai mare şi cunoaşterea unui număr sporit de elevi necesită adaptări care nu au fost experimentate de majoritatea adolescenţilor în trecutul apropiat.

Alt factor care contribuie la scăderea stimei de sine în timpul tranziţiei spre clasa a VII-a ar putea rezulta din faptul că adolescenţii devin tot mai sofisticaţi pe plan cognitiv, angajându-se în comparaţii sociale şi dezvoltând, în consecinţă, o viziune mai realistă asupra capacităţilor lor decât cea pe care au avut-o mai înainte. Marsh (1989) a sugerat chiar că scăderea stimei de sine nici măcar nu trebuie considerată „rea" şi nu ar trebui pusă pe seama sistemului educaţional. Este posibil ca adolescenţii să fie pur şi simplu mai în măsură decât copiii să încorporeze un feedback despre ei înşişi ; astfel, capătă dureroasa conştientizare că nu sunt întotdeauna cei mai buni la toate, aşa cum, poate, au crezut sau li s-a spus.

În cele din urmă, conform teoriei nepotrivirii (Eccles şi Midgley, 1989), atunci când adolescenţii trec de la şcoala primară la cea gimnazială, intră într-un sistem şcolar cu mai multe reguli şi restricţii exact când se străduiesc să fie independenţi. Noile aşteptări ale profesorului în vederea atingerii performanţelor, criteriile de notare mai severe, mai puţina atenţie acordată de profesor fiecărui elev în parte şi ruperea de prietenii şi cunoştinţele vechi au loc atunci când adolescenţii au cea mai mare nevoie de ajutorul pe care l-au avut în clasele anterioare din partea profesorilor şi prietenilor.

La o primă privire, nici una dintre ipotezele de mai sus nu explică de ce subiecţii de sex masculin ai lui Simmons şi Blyth (1987) nu au trecut prin experienţe similare celor pe care le-au trăit subiecţii de sex feminin tranziţia spre clasa a VII-a. La urma urmei, şi ei au avut parte de multe schimbări fiziologice în perioada adaptării la factorii de stres caracteristici unui nou mediu şcolar. Şi, de asemenea, aveau deprinderile lor de comparaţie socială, ca şi fetele, deprinderi din cauza cărora puteau risca o scădere a stimei de sine şi nepotrivirea dintre persoană şi mediu experimentată de subiecţii de sex feminin. Poate că explicaţia diferenţelor de gen se regăseşte în maturizarea în general timpurie a adolescentelor. Conform recentelor descoperiri privitoare la diferenţele de gen reflectate în imaginea propriului corp care au fost citate mai sus, fetele din cercetările lui Simmons şi Blyth s-au declarat mai puţin atractive decât băieţii şi au afirmat că sunt mai puţin mulţumite de aspectul şi greutatea corpului lor. Mai mult, în clasa a VII-a au început să fie mai preocupate de aspectul lor fizic decât băieţii. După cum s-a discutat în secţiunea anterioară, adolescentele se declară deseori mai puţin atractive pe plan fizic decât băieţii de aceeaşi vârstă (vezi Harter, 1990 ; Pliner, Chaiken şi Flett, 1990). În plus, percepţia fetelor în ceea ce priveşte atractivitatea fizică este legată mai mult de stima de sine decât în cazul băieţilor (Allgood-Merten, Lewinsohn şi Hops, 1990). Astfel de discrepanţe, care ar putea justifica diferenţele de gen, au existat probabil în eşantionul lui Wigfield şi Eccles (1994), însă este posibil ca efectele lor să nu fi fost identificate deoarece au utilizat doar o măsură globală în ceea ce priveşte stima de sine.

Cercetările despre tranziţiile şcolare prezentate mai sus au fost efectuate în principal pe elevi albi, limitându-se astfel generalizarea constatărilor. Deşi datele iniţiale puse la dispoziţie de Simmons *et al.* (1987) au inclus şi afro-americani, cercetările lor cele mai invocate şi cele mai cunoscute au vizat doar un subeşantion de elevi albi. Mai puţin ştiut este faptul că fetele afro-americane din eşantionul general au declarat creşteri ale stimei de sine în perioada aceloraşi tranziţii. În plus, multe studii au arătat că afro-americancele au o imagine a propriului corp mult mai apreciativă decât semenele lor albe, ceea ce sugerează că efectul de mediere al schimbărilor fizice asupra relaţiei dintre tranziţiile şcolare şi stima de sine poate varia în funcţie de etnie.

Cercetările mai recente despre impactul tranziţiei şcolare asupra părerii despre sine au început să vizeze eşantioane diverse din punct de vedere etnic care provin din medii socioeconomice variate, precum şi moderatori care stau la baza relaţiei dintre tranziţia şcolară şi felul în care o persoană se priveşte pe sine (vezi Fenzel, 2000). Seidman *et al.* (1994) au analizat impactul tranziţiilor şcolare în preadolescenţă asupra afro-americanilor, albilor şi hispanicilor provenind din păturile sărace ale societăţii. Ei au descoperit că stima de sine scădea odată cu tranziţia şcolară indiferent de momentul în care aceasta avea loc (fie că era în clasa a V-a, a VI-a sau a VII-a). Interesant este că nu au existat efecte semnificative care să ţină de gen sau de rasă/etnie.

Seidman *et al.* (1996) au efectuat studii pe tineri săraci aparţinând mai multor etnii: negri, euro-americani, hispanici şi asiatici. Şi ei au analizat impactul tranziţiei şcolare asupra stimei de sine, dar s-au concentrat mai mult pe tranziţia către liceu şi mai puţin pe cea către şcoala gimnazială. Nu s-au descoperit schimbări semnificative în ceea ce priveşte stima de sine în timpul tranziţiei către liceu (spre deosebire de descoperirile lui Simmons şi Blyth, 1987, şi Seidman *et al.*, 1994). Probabil a fost vorba de a doua tranziţie a adolescenţilor respectivi, astfel că aveau deprinderi de adaptare mai bune pentru a putea trece peste factorii de stres asociaţi cu tranziţia. Conform celor afirmate de Seidman *et al.* (1994), nu au existat efecte semnificative de interacţiune în ceea ce priveşte genul sau rasa/etnia. Autorii sunt de părere că o astfel de situaţie se poate datora statutului socioeconomic omogen al subiecţilor, care, în principiu, ar putea depăşi efectele rasei şi etniei. Poate că diferenţele ar fi putut fi detectate în ambele studii dacă, pe lângă valoarea globală a sinelui, se explorau şi domenii specifice ale stimei de sine.

Este necesară efectuarea mai multor cercetări pentru a înţelege diferenţele de etnie în cadrul grupului raportate la efectele tranziţiei şcolare asupra opiniei despre sine. Se poate ca rolul de mediere al dezvoltării fizice să difere în cazul adolescentelor de culoare sau albe, deoarece afro-americancele se dezvoltă cu aproximativ un an mai devreme decât semenele lor albe (Herman-Giddens *et al.*, 1997). Maturizarea fizică mai rapidă a tinerelor de culoare le permite, probabil, să se adapteze caracteristicilor fizice în schimbare, cum ar fi forma şi dimensiunile corpului, înainte de a trece prin stresul provocat de schimbarea şcolii la care învaţă. Pe de altă parte, tinerele albe ar putea fi nevoite să se adapteze ambelor schimbări (pe lângă altele) în mod simultan, ceea ce este mai greu. Sunt necesare cercetări ulterioare care să clarifice natura acestor diferenţe de etnie în cadrul grupului pentru a dezvolta programe de intervenţie şi/sau prevenire adecvate adolescenţilor cu risc în această perioadă „vulnerabilă".

Preocupările metodologice în studiul realizărilor şcolare şi al stimei de sine. Înainte de a recapitula lucrările de specialitate în legătură cu relaţia dintre stima de sine şi performanţele şcolare, este necesar să scoatem în evidenţă câteva probleme care apar deseori în acest domeniu de cercetare. Are o importanţă deosebită, deoarece, la prima vedere şi prin prisma simţului practic, ar putea părea evident că stima de sine pozitivă sau ridicată ar trebui să faciliteze realizări şcolare (note bune) şi viceversa – notele bune ar trebui să mărească stima de sine. Elevii observă imediat că le plac anumite obiecte de studiu pentru că se descurcă bine la orele respective şi nu le plac altele pentru că nu se descurcă; în ambele cazuri avem de-a face cu o judecată despre sine, o formă de stimă de sine. Totuşi, atât puterea relaţiilor (corelaţiilor) dintre stima de sine şi performanţele şcolare, precum şi orientarea cauzalităţii în cadrul acestor relaţii continuă să fie dezbătute.

Sunt multe motivele care explică descoperirile contradictorii în ceea ce priveşte puterea relaţiei dintre evaluarea stimei de sine şi performanţele şcolare. În primul rând, s-au folosit diferite nivele de stimă de sine, pornind de la stima de sine globală, conceptul de sine şcolar global şi până la percepţii ale sinelui la anumite obiecte de studiu, cum ar fi matematica, limba engleză sau ştiinţele naturii. În general, corelaţiile sunt mai puternice atunci când stima de sine şi realizările sunt raportate la un anumit domeniu. De exemplu, Marsh (1993) a descoperit că rezultatele la matematică sunt corelate în mod substanţial cu conceptul de sine în raport cu matematica (mediana r = 0,33), ceva mai puţin corelate cu conceptul de sine şcolar global (mediana r = 0,26) şi chiar şi mai puţin corelate cu conceptul de sine raportat la limba engleză (mediana r = 0,10). În mod evident, puterea relaţiei ţine de specificitatea şi adecvarea evaluării stimei de sine în raport cu obiectul de studiu.

În al doilea rând, evaluările realizărilor şcolare au variat de la studiu la studiu. Unele studii au inclus evaluări obiective, precum scorurile standardizate la teste; altele au inclus evaluări subiective, cum ar fi aprecierea profesorului, notarea făcută de profesor şi/sau percepţiile de sine ale competenţei şcolare. Deoarece notele date de profesor şi percepţiile de sine sunt mai expuse erorii de evaluare şi altor prejudecăţi, ele reprezintă o unitate de măsură mai puţin dezirabilă a studiului relaţiilor dintre realizările şcolare şi stima de sine.

În al treilea rând, după cum a observat Byrne (1996), formatele instrumentelor folosite, atât stima de sine, cât şi realizările şcolare, au variat în ceea ce priveşte formatul sistemului de scalare, numărul punctelor de scalare, numărul itemilor şi specificitatea conţinutului itemilor. Mai mult, validitatea teoretizării conceptului de sine şi a măsurilor realizărilor au variat foarte mult de la un studiu la altul (Byrne, 1996). Unele au fost folosite extensiv şi au dovedit proprietăţi psihometrice, în timp ce altele au fost probabil folosite numai într-un anumit studiu, având o corectitudine psihometrică redusă (Byrne, 1984; Hattie, 1992; Wylie, 1974, 1979). Un număr mai mic al punctelor scalare în cazul notelor, scorurilor stimei de sine sau al ambelor poate atenua magnitudinea relaţiilor descoperite. Preocupările care ţin de validitate sunt, de asemenea, extrem de importante pentru interpretarea descoperirilor.

În final, după cum a arătat Hattie (1992), subiecţii au fost cât se poate de diferiţi în ceea ce priveşte genul, vârsta, anii de studiu, capacităţile şcolare, statutul socioeconomic şi etnia. Fără tipul de cercetări sistematice pe care le vom analiza mai jos, este dificil să facem afirmaţii generalizate de care să fim foarte siguri.

Relaţiile dintre stima de sine şi realizările şcolare. Majoritatea studiilor au relevat corelaţii pozitive între stima de sine şi realizările şcolare, chiar dacă deseori acestea nu erau de mare anvergură (West, Fish şi Stevens, 1980; Hansford şi Hattie, 1982; Hattie, 1992; Wylie, 1979). Chiar şi atunci când au fost descoperite corelaţii puternice, determinarea direcţiei cauzalităţii s-a dovedit a fi dificilă. După cum observă DuBois şi Tevendale (1999), „sunt necesare studii pe termen lung în care stima de sine şi alte criterii de adaptare să fie evaluate des în cadrul unor etape extinse de dezvoltare şi analizate în raport cu interrelaţiile continue dintre ele în timp” (p. 112). Deşi s-au efectuat câteva studii longitudinale pentru a clarifica aspectele de cauzalitate şi direcţie a efectului, rezultatele nu sunt nici pe departe precise. De fapt, se pare că, pe măsură ce se fac mai multe cercetări, apele se tulbură tot mai mult. Unii au descoperit o predominanţă cauzală a notelor asupra stimei de sine, alţii invers, iar unii nu au reuşit să descopere o predominanţă cauzală (Calsyn şi Kenny, 1977; Shavelson şi Bolus, 1982; Byrne, 1986;

Maruyama, Rubin şi Kingsberry, 1981 ; Pottebaum, Keith şi Ehly, 1986 ; Newman, 1984 ; Marsh, 1987). Chiar şi atunci când au folosit acelaşi set de date, cercetătorii au ajuns la concluzii diferite (vezi Newman, 1984 ; Marsh, 1987) în ceea ce priveşte predominanţa cauzală în relaţia dintre stima de sine şi realizările şcolare. Totuşi, alţii (precum Skaalvik şi Hagtvet, 1990) au descoperit direcţii diferite ale cauzalităţii în funcţie de grupurile de vârstă.

În multe feluri, o astfel de lipsă a concordanţei nu este surprinzătoare, date fiind problemele metodologice enumerate mai sus, precum şi variaţiile în ceea ce priveşte cadrele temporale studiate. După cum ne-au amintit Skaalvik şi Hagtvet (1990), dacă defazarea dintre măsurători este prea mică, au loc puţine schimbări. Pe de altă parte, dacă defazarea este prea mare, tendinţele evolutive ar putea fi mascate. Probabil putem presupune totuşi că relaţia dintre stima de sine şi realizări este reciprocă, direcţia efectului schimbându-se la diferite nivele evolutive, dar şi în ceea ce priveşte diferitele variabile, înainte să devină mai pregnante.

În încercarea de a desluşi constatările contradictorii, cercetătorii au folosit recent atât corelaţii de ordin zero, cât şi tehnici de modelare a ecuaţiilor structurale (Hoge, Smit şi Crist, 1995). Ei au ajuns la concluzia că „adevăratele influenţe sunt mai slabe decât ne-au făcut să credem studiile corelaţionale”, dar că notele au „ceva mai multă influenţă asupra conceptului de sine decât invers” (p. 312). Cu alte cuvinte, relaţia reciprocă ar putea fi prezentă, dar influenţa notelor asupra stimei de sine este ceva mai puternică.

Cercetătorii încep de asemenea să analizeze diferenţele de rasă în relaţia dintre stima de sine şi rezultatele şcolare. De exemplu, într-o comparaţie între elevi afro-americani şi euro-americani, Osborne (1995) a descoperit o corelaţie destul de slabă între stima de sine şi rezultatele şcolare din clasa a VIII-a până în clasa a X-a în cazul elevilor afro-americani. Cea mai izbitoare descoperire (şi singura importantă din punct de vedere statistic) a fost că această corelaţie descrescătoare în timp era mai puternică în cazul băieţilor afro-americani. Folosind ipoteza dezidentificării formulată de Steele, Osborne a sugerat că băieţii în cauză ar putea să-şi detaşeze stima de sine de rezultatele şcolare drept mijloc de a-şi proteja stima de sine generală. Afro-americanii din eşantionul respectiv au avut scoruri mai slabe la realizările şcolare, dar stima de sine s-a dovedit a fi mai mare. Ar fi interesant să determinăm dacă cei care suferă cel mai mult din cauza fenomenului dezidentificării au avut scoruri mai mari în ceea ce priveşte identitatea etnică, o măsură care nu a fost inclusă în studiul de faţă. Mai mult, sunt necesare alte cercetări care să analizeze direcţia şi forţa efectului în cazul altor populaţii etnic, întrucât cele mai multe studii au fost făcute în Statele Unite pe americani albi/euro-americani.

Rolul părinţilor şi al familiei

Interesul faţă de rolul pe care îl joacă părinţii şi familia în ceea ce priveşte modul în care ne privim pe sine are o istorie lungă şi bogată. Cercetătorii moderni s-au concentrat asupra impactului părinţilor şi familiei în câteva abordări. Una dintre metodele folosite a fost examinarea practicilor parentale de creştere a copiilor şi efectul lor asupra stimei de sine. Astfel, cercetătorii au analizat căldura părinţilor, atmosfera generală a căminului şi stilul predominant de creştere raportat la dezvoltarea opiniilor despre sine. A doua abordare în acest sens a fost aceea de a raporta opiniile despre sine ale adolescenţilor la caracteristicile familiei, precum traiul într-o familie monoparentală, alături de mamă, traiul într-o familie în pragul divorţului şi poziţia socioeconomică a familiei.

Practicile parentale de creştere. Cercetările iniţiale legate de influenţa practicilor parentale de creştere asupra dezvoltării de sine s-au concentrat pe dimensiuni singulare de creştere. De exemplu, într-unul dintre studiile de început, Coopersmith (1967) a afirmat că băieţii de clasele a V-a şi a VI-a cu o stimă de sine ridicată îşi percepeau părinţii ca fiind foarte calzi, săritori şi iertători. Ei descriau atmosfera de acasă ca fiind una de toleranţă şi înţelegere, cu reguli clare, cu pedepse corecte, respect reciproc între părinţi şi adolescenţi şi foarte puţină ostilitate. Pe de altă parte, băieţii cu o stimă de sine scăzută au fost crescuţi fie de părinţi care erau prea permisivi, poate chiar neglijenţi, fie de părinţi care îi educau cu o mână de fier.

Aceleaşi descoperiri generale au fost constatate în cazul băieţilor şi fetelor din clasele VII-IX (Litovsky şi Dusek, 1985, 1988) şi în cazul adolescenţilor de origini etnice diferite, printre care afro-americani, asiatici şi hispanici (Felson şi Zielinski, 1989; Harter, 1990; Leiderman, Meldman şi Ritter, 1989). Indiferent de originea etnică sau genul adolescentului, părinţii care folosesc practici de creştere pozitive educă adolescenţii care se valorizează pe sine, se înţeleg mai bine cu congenerii şi sunt capabili să îşi înveţe competenţele deoarece atmosfera căminului lor este una de ajutorare şi stimulează dezvoltarea personală (Dekovic şi Meeus, 1997). În schimb, practicile parentale intruzive şi recurgerea părinţilor la sentimentul de vină pentru a controla comportamentul adolescentului sunt asociate cu stima de sine scăzută (Litovsky şi Dusek, 1985).

Abordările mai recente legate de examinarea influenţei practicilor parentale de creştere asupra imaginii de sine s-au concentrat mai puţin pe dimensiunile individuale de creştere şi mai mult pe evaluările globale ale stilului parental. În general, stilurile respective implică clasificarea părinţilor pe baza percepţiile adolescenţilor în legătură cu creşterea lor, raportate la o combinaţie de dimensiuni ale educării. Referindu-se la lucrările anterioare ale lui Baumrind (1978), Maccoby şi Martin (1983) au identificat patru stiluri generale de creştere. Stilul părintelui cu tendinţe autoritare este caracterizat de un grad mare de sensibilitate (căldură, sprijin, educare, toleranţă), precum şi pretenţii mari legate de un comportament adecvat în funcţie de vârstă. Stilul dictatorial implică nivele relativ scăzute de sensibilitate şi foarte multe restricţii. Stilul indulgent presupune multă sensibilitate, dar puţine restricţii. Ultimul stil parental, cel indiferent, presupune nivele scăzute de sensibilitate şi de restricţii.

Dovezile aduse de descoperiri sprijină întru totul opinia că stilul de creştere cu tendinţe autoritare este asociat cu cele mai pozitive rezultate. Adolescenţii care îşi percep părinţii ca folosind practici de creştere cu tendinţe autoritare se descurcă mai bine la şcoală (Dornbusch *et al.*, 1987; Steinberg *et al.*, 1992), au deprinderi mai bune de adaptare la stres (Dusek şi Danko, 1994; McIntyre şi Dusek, 1995), sunt mai bine pregătiţi psihologic – după cum s-a demonstrat folosindu-se mai multe instrumente – şi au o stimă de sine mai mare (Lamborn *et al.*, 1991). Cercetările au arătat că astfel de beneficii sunt valabile în cazul adolescenţilor afro-americani, hispanici şi albi (Steinberg *et al.*, 1994). În schimb, adolescenţii care şi-au perceput părinţii ca folosind în mod predominant unul dintre celelalte stiluri de creştere au avut rezultate nedorite, precum delincvenţa (stilul indulgent sau cel indiferent), dependenţa extremă faţă de părinţi (stilul dictatorial), afecţiunile somatice (stilul dictatorial) şi comportamentul iresponsabil şi imatur pe plan social (stilul indulgent). În final, unele dovezi (Steinberg *et al.*, 1994) arată că o creştere cu tendinţe autoritare este asociată cu o adaptare bună pe plan psihologic, dar expunerea continuă la celelalte stiluri de creştere atrage rezultate indezirabile, cum ar fi declinul performanţelor şcolare şi afecţiuni somatice sporite.

Teoreticienii au avansat tot felul de explicaţii pentru aparenta superioritate a stilului de creştere cu tendinţe autoritare. O componentă importantă a acestui stil este folosirea disciplinei inductive, care presupune să explici adolescentului că ceea ce a făcut este inacceptabil şi să îi oferi mijloace alternative de a se comporta. Disciplina inductivă foloseşte o situaţie punitivă ca pe o oportunitate de predare/învăţare şi promovează actul de a oferi şi de a primi într-o atmosferă caldă, afectuoasă, care stimulează identificarea cu părinţii (Steinberg *et al.*, 1992). Astfel, adolescentul învaţă că greşelile sunt tolerabile şi se simte mai încrezător să încerce lucruri noi şi să exploreze competenţe, ambele fiind importante pentru stima de sine. Tehnicile de disciplinare care se impun prin forţă (de exemplu, folosirea pedepselor fizice, retragerea privilegiilor sau ameninţarea cu aceasta) şi privarea de afecţiune (de exemplu, ignorarea copilului, folosirea vinii sau altor mijloace de ameninţare implicită cu abandonarea) atrag după sine o dependenţă extremă – ele sunt de fapt precursorul unor tulburări psihologice – şi nu învaţă moduri alternative de comportament, ci, mai degrabă, pot avea ca rezultat moduri inadecvate de interacţiune socială.

Punând limite adecvate competenţelor adolescenţilor şi impunând reguli flexibile în funcţie de situaţie (de exemplu, permiţându-le să stea până târziu într-o seară din săptămână dacă e vorba de un eveniment important), părinţii cu tendinţe autoritare promovează învăţarea limitelor şi competenţelor. Limitele impuse îi învaţă pe adolescenţi că există reguli care trebuie respectate, spre deosebire de stilul indulgent, în care importanţa regulilor este trecută cu vederea. Acest stil, evident, va duce la un comportament tot mai înclinat spre delincvenţă şi, în consecinţă, la o stimă de sine tot mai scăzută (Wells, 1989).

Căldura şi toleranţa părinţilor cu tendinţe autoritare sunt asociate cu ideea de valoare pe care o simte adolescentul în legătură cu sine, ceea ce, mai departe, duce la o stimă de sine mai mare. Deşi trebuie să fim preocupaţi de atribuirea predominanţei cauzale practicilor parentale de creştere, puţinele cercetări longitudinale care există (de exemplu, cele ale lui Steinberg *et al.*, 1994) sunt concordante cu ideea că practicile de creştere atrag după sine dezvoltarea psihologică sănătoasă, cu care sunt asociate.

Precauţiile legate de stilurile de creştere. Trebuie să luăm în considerare câteva precauţii. În primul rând, studiul stilurilor de creştere sau, mai simplu, studiul modului în care dimensiunile creşterii se reflectă în rezultate se bazează, în mare parte, pe ceea ce declară copiii în legătură cu percepţiile lor despre practicile parentale de creştere (precum şi multe dintre măsurile la care se raportează). După cum a arătat Schaefer (1965a, 1965b), tocmai aceste percepţii afectează copilul şi astfel pot fi cele mai eficiente pentru înţelegerea legăturii dintre practicile de creştere şi rezultate. Într-adevăr, diferenţele de percepţie a practicilor de creştere ar putea să explice parţial diferenţele de stimă de sine dintre fraţi sau surori la vârsta adolescenţei. Pe de altă parte, măsurile alternative ale stilurilor de creştere ar putea duce la descoperiri diferite. Bazându-se pe declaraţiile fraţilor sau surorilor, observaţiile de laborator ale interacţiunilor adolescent-părinte sau declaraţiile părinţilor în legătură cu practicile de creştere ar clarifica, fără îndoială, complexitatea relaţiei dintre creşterea copilului şi stima de sine.

În al doilea rând, este important să remarcăm că nici un părinte nu foloseşte exclusiv un singur stil de creştere. Ceea ce declară adolescenţii este un stil predominant. Fără îndoială, unele confuzii care există în legătură cu relaţia dintre creşterea copilului şi stima de sine sunt rezultatul folosirii de către părinţi a unor stiluri diferite sau al schimbărilor de stil de creştere, aşa cum se poate întâmpla atunci când apar perioade foarte dificile (de exemplu, un divorţ, moartea unei persoane dragi, criza vârstei de mijloc). În aceste privinţe s-au efectuat puţine cercetări.

În al treilea rând, în ciuda creşterii tot mai mari a numărului de familii monoparentale şi a procentului de adolescenţi care trăiesc în astfel de familii, majoritatea locuiesc cu ambii părinţi. Deşi unele cercetări (de exemplu, Litovsky şi Dusek, 1988) sugerează că educarea şi căldura maternă percepută de adolescent ar putea fi mai importante decât cele paterne în ceea ce priveşte o stimă de sine sănătoasă, cercetările legate de diferitele influenţe ale stilurilor de creştere materne sau paterne asupra stimei de sine sunt, practic, inexistente. Până când nu vor deveni disponibile astfel de informaţii, rolul creşterii în ceea ce priveşte dezvoltarea sinelui rămâne incomplet.

În sfârşit, atunci când interpretăm descoperirile rezultate în urma cercetărilor despre practicile parentale de creştere, este important să observăm că o serie de preocupări metodologice pun sub semnul îndoielii concluziile care se pot trage. Cercetările din domeniile respective nu sunt experimentale – de exemplu, copiii nu pot fi atribuiţi aleatoriu părinţilor, părinţii nu pot fi atribuiţi aleatoriu stilurilor de creştere, iar familiile nu pot fi atribuite aleatoriu contextelor socioeconomice –, ci, mai degrabă, corelaţionale. Drept rezultat, apar continuu preocupări legate de direcţia cauzalităţii. În plus, cercetătorii au presupus implicit că stilurile de creştere nu se modifică în timp şi au rămas astfel încă de timpuriu în viaţa copilului. Desigur, contextele pot provoca schimbări în stilul predominant al părintelui, dar noi nu cunoaştem prea multe despre impactul lor.

Contextele familiale. Adolescenţii, pe lângă faptul că au părinţi care îi educă, cresc într-o structură familială : un singur părinte faţă de doi părinţi, familie cu părinte vitreg, familii care trec printr-un divorţ şi familii din contexte economice şi origini etnice diferite. Deoarece astfel de influenţe asupra dezvoltării adolescentului fac obiectul altor capitole, le vom menţiona aici doar pe scurt.

Rosenberg (1985) a declarat că adolescenţii care locuiesc doar cu mamele lor aveau stima de sine mai scăzută decât cei care locuiau cu ambii părinţi. Era o situaţie cu atât mai adevărată în cazul preadolescenţilor sau care aveau mame tinere în raport cu vârsta adolescenţilor. Rosenberg a sugerat că adolescenţii au deprinderi mai bune de adaptare într-o familie cu un singur părinte, ceea ce le permite să îşi păstreze o stimă de sine mai ridicată. Mai mult, a fost de părere că mamele mai în vârstă s-ar putea descurca mai bine cu un divorţ şi cu factorii de stres aferenţi, fiind, în consecinţă, mai puţin expuse declinului deprinderilor parentale decât mamele mai tinere. Menţinerea unor deprinderi sănătoase de creştere a copilului este asociată cu o stimă de sine mai mare a acestuia.

Relaţiile dintre clasa socială şi stima de sine au constituit subiectul unui mare număr de investigaţii. Se pot găsi dovezi care să sprijine ideea că adolescenţii care au origini mai sărace prezintă o stimă de sine mai scăzută (de exemplu, Demo şi Savin-Williams, 1983 ; Bachman şi O'Malley, 1986), dar se pare că nu statutul socioeconomic în sine stă la originea acestei descoperiri. Mai degrabă, se pare că anumite condiţii aferente, cum ar fi legăturile dintre economie, performanţe şcolare şi poziţia, respectiv stima de sine a prietenilor (Filsinger şi Anderson, 1982), mediază relaţia dintre statutul socioeconomic şi stima de sine a adolescentului.

Rezumat şi concluzii

Am recapitulat literatura de specialitate referitoare la cele trei influenţe importante asupra dezvoltării stimei de sine a adolescentului : schimbările fizice ce au loc în perioada de creştere accelerată, impactul tranziţiilor şcolare şi practicile parentale de creştere împreună cu contextele familiale. Am identificat un număr de relaţii importante între aceste influenţe şi opiniile despre sine ale adolescentului. Să nu uităm că din literatura de specialitate existentă reiese clar că, deşi generalizările sunt rezonabile şi posibile, caracteristicile individuale de diferenţiere sunt mediatori importanţi care nu trebuie trecuţi cu vederea. Dezvoltarea fizică are impact asupra percepţiilor de sine ale adolescentului, însă rezultatele depind de sincronizarea pubertară şi de apartenenţa la un grup etnic. Şcoala şi realizările şcolare ajută la formarea imaginii de sine, dar o fac diferit în cazul celor care provin din sisteme de învăţământ de tip 6/3/3 faţă de 8/4. Dimensiunile educării şi stilurile generale de creştere joacă un rol important în percepţiile de sine ale adolescentului, dar şi ele sunt mediate de alte circumstanţe familiale.

Se identifică şi rolul celorlalte influenţe asupra stimei de sine. De exemplu, cercetările recente despre dezvoltarea stimei de sine la adolescenţi în diferite medii sociale (urban/rural ; Orr şi Dinur, 1995) scot în evidenţă necesitatea de a se examina macroinfluenţele în dezvoltarea opiniilor despre sine. În acest sens, unii cercetători (de exemplu, Hirsch *et al.*, 2000) au început să identifice la un nivel mai subtil componentele acestor medii mai extinse care sunt răspunzătoare de influenţele lor asupra sinelui.

Alţi cercetători (de exemplu, Kaplan şi Lin, 2000 ; Scheier *et al.*, 2000) completează ceea ce înţelegem noi despre rolul stimei de sine în aspecte ale dezvoltării antisociale (de exemplu, violenţa, dificultăţi la şcoală, consumul de alcool). Deloc de neglijat sunt cercetările care fac legătura între imaginea de sine negativă şi dezvoltarea ulterioară a comportamentului antisocial. Extinzând perspectiva stimei de sine în vederea includerii imaginii de sine pozitive şi negative, va fi posibilă o înţelegere mai profundă a rolului sinelui.

Lecturi-cheie

Bracken, B.A. (ed.) (1996), *Handbook of Self-Concept*, Wiley, New York.

Această carte aduce o contribuţie majoră domeniului de cercetare în cauză oferind un context istoric al teoretizării stimei de sine şi a conceptului de sine, precum şi o prezentare a literaturii de specialitate dintr-o diversitate de domenii (de exemplu, conceptul de sine în raport cu familia, conceptul de sine din punct de vedere fizic, conceptul de sine şcolar, chestiunile de

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

vârstă, rasă şi sex). Autorul încheie discutând modelul său multidimensional şi aplicaţiile sale clinice.

DuBois, D.L., Tevendale, H.D. (1999), „Self-esteem in childhood and adolescence: Vaccine or epiphenomenon?", *Applied and Preventative Psychology*, 8, pp. 103-117.

Acest articol oferă o prezentare actualizată a dezbaterii legate de stima de sine: mai precis, opinia că stima de sine are o mare influenţă asupra adaptării individuale faţă de opinia că efectele stimei de sine sunt inexistente. De remarcat menţionarea cercetărilor contraintuitive care fac legătura între nivelele ridicate ale stimei de sine şi rezultatele care demonstrează dificultăţile de adaptare.

Dusek, J.B. (2000), „Commentary on the special issue: The maturing of self-esteem research with early adolescents", *Journal of Early Adolescence*, 20, pp. 231-240.

Articolul respectiv rezumă descoperirile rezultate în urma a opt studii despre stima de sine în primii ani ai adolescenţei şi arată câteva modalităţi prin care viitorii cercetători vor putea să ne facă să înţelegem mai bine noţiunea de sine.

Harter, S. (1999), *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*, Guilford, New York.

Cartea analizează modalitatea prin care procesele cognitive, sociale şi emoţionale conlucrează în vederea conceptualizării unui simţ al sinelui. O temă predominantă este diversitatea căilor către meritul de sine şi tot ce are legătură cu el. Sunt prezentate strategii de intervenţie cognitivă şi socială şi sugestii utile pentru evaluarea eficientă a programului.

Bibliografie

Allgood-Merten, B., Lewinsohn, P.M., Hops, H. (1990), „Sex differences and adolescent depression", *Journal of Abnormal Psychology*, 99, pp. 55-63.

Alsaker, F.D. (1992), „Pubertal timing, overweight, and psychological adjustment", *Journal of Early Adolescence*, 12(4), pp. 396-419.

Bachman, J.G., O'Malley, P. (1986), „Self-concepts, self-esteem, and educational experiences: The frog pond revisited (again)", *Journal of Personality and Social Psychology*, 50, pp. 35-46.

Baumrind, D. (1978), „Parental disciplinary patterns and social competence in children", *Youth and Society*, 9, pp. 239-276.

Berndt, T.J. (1996), „Friendship in adolescence", în N. Vanzetti, S. Duck (eds.), *A Lifetime of Relationships* (pp. 181-212), Brooks Cole, Pacific Grove, CA.

Blyth, D.A., Simmons, R.G., Carlton-Ford, S. (1983), „The adjustment of early adolescents to school transitions", *Journal of Early Adolescence*, 3, pp. 105-120.

Bronfenbrenner, U. (1989), „Ecological systems theory", în R. Vasta (ed.), *Annals of Child Development*, vol. 6: *Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues* (pp. 187-249), JAI Press, Greenwich, CT.

Brooks-Gunn, J., Warren, M.P. (1985), „The effects of delayed menarche in different contexts: Dance and nondance students", *Journal of Youth and Adolescence*, 14, pp. 285-300.

Byrne, B.M. (1984), „The general/academic self-concept nomological network: A review of construct validation research", *Review of Educational Research*, 54, pp. 427-456.

Byrne, B.M. (1986), „Self-concept/academic achievement relations: An investigation of dimensionality, stability, and causality", *Canadian Journal of Behavioural Science*, 18, pp. 173-186.

Byrne, B.M. (1996), „Academic self-concept: Its structure, measurement, and relation to academic achievement", în B. Bracken (ed.), *Handbook of Self Concept* (pp. 287-316), Wiley, New York.

Calsyn, R.J., Kenny, D.A. (1977), „Self-concept of ability and perceived evaluation of others: Cause or effect of academic achievement?", *Journal of Educational Psychology*, 69, pp. 136-145.

Campbell, D.T., Fiske, D.W. (1959), „Convergent and discriminant validation by the multi-trait-multimethod matrix", *Psychological Bulletin*, 56, pp. 81-105.

Coopersmith, S. (1967), *The Antecedents of Self-Esteem*, Freeman, San Francisco.

Dekovic, M., Meeus, W. (1997), „Peer relations in adolescence: Effects of parenting and adolescents' self-concept", *Journal of Adolescence*, 20, pp. 163-176.

Demo, D., Savin-Williams, R. (1983), „Early adolescent self-esteem as a function of social class: Rosenberg and Pearlin revisited", *American Journal of Sociology*, 88, pp. 763-774.

Dornbusch, S.M., Ritter, P.L., Leiderman, P.H., Roberts, D.E., Fraleigh, M.J. (1987), „The relation of parenting style to adolescent school performance", *Child Development*, 58, pp. 1244-1257.

DuBois, D.L., Hirsch, B.J. (2000), „Self-esteem in early adolescence: From stock character to marquee attraction", *Journal of Early Adolescence*, 20, pp. 5-11.

DuBois, D.L., Tevendale, H.D. (1999), „Self-esteem in childhood and adolescence: Vaccine or epiphenomenon?", *Applied and Preventative Psychology*, 8, pp. 103-117.

Dusek, J.B. (1996), *Adolescent Development and Behavior* (ed. a III-a), Prentice Hall, Upper Saddle River, NJ.

Dusek, J.B. (2000), „Commentary on the special issue: The maturing of self-esteem research with early adolescents", *Journal of Early Adolescence*, 20, pp. 231-240.

Dusek, J.B., Danko, M. (1994), „Adolescent coping styles and perceptions of parental child-rearing", *Journal of Adolescent Research*, 9, pp. 412-426.

Dusek, J.B., Flaherty, J. (1981), „The development of the self-concept during the adolescent years", *Monographs of the Society for Research in Child Development*, 46(4), p. 191.

Eccles, J.S., Midgley, C. (1989), „Stage/environment fit: Developmentally appropriate classrooms for early adolescents", în R. Ames, C. Ames (eds.), *Research on Motivation in Education* (vol. 3, pp. 139-181), Academic Press, New York.

Felson, R., Zielinski, M. (1989), „Children's self-esteem and parental support", *Journal of Marriage and the Family*, 51, pp. 727-735.

Fenzel, M. (2000), „Prospective study of changes in global self-worth and strain during the transition to middle school", *Journal of Early Adolescence*, 20, pp. 93-116.

Filsinger, E., Anderson, C. (1982), „Social class and self-esteem in late adolescence: Dissonant context or self-efficacy?", *Developmental Psychology*, 18, pp. 380-384.

Hansford, B.D., Hattie, J.A. (1982), „The relationship between self and achievement/performance measures", *Review of Educational Research*, 52, pp. 123-142.

Harter, S. (1985), „Manual for the self-perception profile for children", manuscris nepublicat, University of Denver, CO.

Harter, S. (1988), „The self-perception profile for adolescents", manuscris nepublicat, University of Denver, CO.

Harter, S. (1990), „Identity and self development", în S. Feldman, G. Elliott (eds.), *At the Threshold: The Developing Adolescent* (pp. 352-387), Harvard University Press, Cambridge, MA.

Harter, S. (1999), *The Construction of the Self: A Developmental Perspective*, Guilford, New York.

Hattie, J. (1992), *Self-Concept*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Herman-Giddens, M.E., Slora, E.J., Wasserman, R.C., Bourdony, C.J., Bhapkar, M.V., Koch, T.G., Hasemeier, C.D. (1997), „Secondary sexual characteristics and menses in young girls seen in office practice: A study from the Pediatric Research in Office Settings Network", *Pediatrics*, 99, pp. 505-512.

Hirsch, B.J., Roffman, J.G., Deutsch, N.L., Flynn, C.A., Loder, T.L., Pagano, M.E. (2000), „Inner-city youth development organizations: Strengthening programs for adolescent girls", *Journal of Early Adolescence*, 20, pp. 210-230.

Hoge, D.R., Smit, E.K., Crist, J.T. (1995), „Reciprocal effects of self-concept and academic achievement in sixth and seventh grade", *Journal of Youth and Adolescence*, 24(3), pp. 295-314.

Kaplan, H.B., Lin, C. (2000), „Deviant identity as a moderator of the relation between negative self-feelings and deviant behavior", *Journal of Early Adolescence*, 20, pp. 150-177.

Keefe, K., Berndt, T.J. (1996), „Relations of friendship quality to self-esteem in early adolescence", *Journal of Early Adolescence*, 16, pp. 1101-1129.

Lamborn, S.D., Mounts, N.S., Steinberg, L., Dornbusch, S.M. (1991), „Patterns of competence and adjustment among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families", *Child Development*, 62, pp. 1049-1065.

Leiderman, P.H., Meldman, M.A., Ritter, P.L. (1989), „Parent and peer influences on adolescent self-esteem in a multiethnic high school population", lucrare prezentată la bienala Society for Research in Child Development, Kansas City, MO.

Litovsky, V.G., Dusek, J.B. (1985), „Perceptions of child-rearing and self-concept development during the early adolescent years", *Journal of Youth and Adolescence*, 14, pp. 373-387.

Litovsky, V.G., Dusek, J.B. (1988), „Maternal employment and adolescent adjustment and perceptions of child-rearing", *International Journal of Family Psychiatry*, 9, pp. 153-167.

Maccoby, E.E., Martin, J. (1983), „Socialization in the context of the family: Parent-child interaction", in E.M. Hetherington (ed.), *Handbook of Child Psychology: Socialization, Personality, and Social Development* (vol. 4, pp. 1-102), Wiley, New York.

Marsh, H.W. (1987), „The big-fish-little-pond effect on academic self-concept", *Journal of Educational Psychology*, 79, pp. 280-295.

Marsh, H.W. (1989), „Age and sex effects in multiple dimensions of self-concept: Preadolescence to early adulthood", *Journal of Educational Psychology*, 81, pp. 417-430.

Marsh, H.W. (1993), „Academic self-concept: Theory, measurement, and research", in J. Suls (ed.), *Psychological Perspectives on the Self* (vol. 4, pp. 59-98), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Marsh, H.W., Craven, R., Debus, R. (1998), „Structure, stability, and development of young children's self-concept: A multicohort-multioccasion study", *Child Development*, 69, pp. 1030-1053.

Marsh, H.W., Hattie, J. (1996), „Theoretical perspectives on the structure of the self-concept", în B.A. Bracken (ed.), *Handbook of Self Concept* (pp. 38-90), Wiley, New York.

Martin, S., Housley, K., McCoy, H., Greenhouse, P. (1988), „Self-esteem of adolescent girls as related to weight", *Perceptual and Motor Skills*, 67, pp. 879-884.

Maruyama, G., Rubin, R.A., Kingsberry, G.G. (1981), „Self-esteem and educational achievement: Independent constructs with a common cause?", *Journal of Personality and Social Psychology*, 40, pp. 962-975.

McIntyre, J.G., Dusek, J.B. (1995), „Perceived parental rearing practices and styles of coping", *Journal of Youth and Adolescence*, 24, pp. 499-509.

Mussen, P.H., Jones, M.C. (1957), „Self-concepts, motivations, and interpersonal attitudes of late and early maturing boys", *Child Development*, 28, pp. 243-256.

Newman, R.S. (1984), „Children's achievement and self-evaluations in mathematics: A longitudinal study", *Journal of Educational Psychology*, 76, pp. 857-873.

Nottelmann, E.D. (1987), „Competence and self-esteem during the transition from childhood to adolescence", *Developmental Psychology*, 23, pp. 441-450.

O'Malley, P.M., Bachman, J.G. (1983), „Self-esteem changes and stability between ages 13 and 23", *Developmental Psychology*, 19, pp. 257-268.

Orr, E., Dinur, B. (1995), „Social setting effects on gender differences in self-esteem: Kibbutz and urban adolescents", *Journal of Youth and Adolescence*, 24, pp. 3-27.

Osborne, J.W. (1995), „Academics, self-esteem, and race: A look at the underlying assumptions of the disidentification hypothesis", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 21(5), pp. 449-455.

Peskin, H. (1967), „Pubertal onset and ego functioning", *Journal of Abnormal Psychology*, 72, 1-15.

Peskin, H. (1973), „Influence of the developmental schedule of puberty on learning and ego development", *Journal of Youth and Adolescence*, 2, pp. 273-290.

Peskin, H., Livson, M. (1972), „Pre- and postpubertal personality and adult psychological functioning", *Seminars in Psychiatry*, 4, pp. 343-353.

Petersen, A.C., Crockett, L. (1985), „Pubertal timing and grade effects on adjustment", *Journal of Youth and Adolescence*, 14, pp. 191-206.

Petersen, A.C., Taylor, B. (1980), „The biological approach to adolescence: Biological change and psychological adaptation", în J. Adelson (ed.), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 117-155), Wiley, New York.

Pliner, P., Chaiken, S., Flett, G.L. (1990), „Gender differences in concern with body weight and physical appearance over the life span", *Personality and Social Psychology Bulletin*, 16, pp. 263-273.

Pottebaum, S.M., Keith, T.Z., Ehly, S.W. (1986), „Is there a causal relation between self-concept and academic achievement?", *Journal of Educational Research*, 79, pp. 140-144.

Pritchard, M.E., King, S.L., Czajka-Narins, D.M. (1997), „Adolescent body mass indices and self-perception", *Adolescence*, 32(128), pp. 863-880.

Roberts, A., Seidman, E., Pedersen, S., Chesir-Teran, D., Allen, L., Aber, J.L., Duran, V., Hsueh, J. (2000), „Perceived family and peer transactions and self-esteem among urban early adolescents", *Journal of Early Adolescence*, 20, pp. 68-92.

Rosenberg, M. (1979), *Conceiving the Self*, Basic Books, NewYork.

Rosenberg, M. (1985), *Society and the Adolescent Self-Image*, Princeton University Press, Princeton, NJ.

Rosenberg, M. (1986), „Self-concept from middle childhood through adolescence", în J. Suls, A.G. Greenwald (eds.), *Psychological Perspectives of the Self* (vol. 3, pp. 107-136), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Schaefer, E.S. (1965a), Children's reports of parental behavior: An inventory", *Child Development*, 36, pp. 413-424.

Schaefer, E.S. (1965b), „A configurational analysis of children's reports of parental behavior", *Journal of Consulting Psychology*, 29, pp. 552-557.

Scheier, L.M., Botvin, G.J., Griffin, K.W., Diaz, T. (2000), „Dynamic growth models of self-esteem and adolescent alcohol use", *Journal of Early Adolescence*, 20, pp. 178-209.

Seidman, E., Aber, J.L., Allen, L., French, S.E. (1996), „The impact of the transition to high school on the self-system and perceived social context of poor urban youth", *American Journal of Community Psychology*, 24, pp. 489-515.

Seidman, E., Allen, L., Aber, J.L., Mitchell, C., Feinman, J. (1984), „The impact of school transitions in early adolescence on the self-system and perceived social context of poor urban youth", *Child Development*, 65, pp. 507-522.

Seidman, E., Shavelson, R.J., Bolus, R. (1982), „Self-concept: The interplay of theory and methods", *Journal of Educational Psychology*, 74, pp. 3-17.

Silbereisen, R.K., Petersen, A.C., Albrecht, H.T., Kracke, B. (1989), „Maturational timing and the development of problem behavior. Longitudinal studies in adolescence", *Journal of Early Adolescence*, 9, pp. 247-268.

Simmons, R.G., Blyth, D.A. (1987), *Moving into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context*, Aldine de Gruyter, New York.

Simmons, R.G., Blyth, D.A., Van Cleave, E.E., Bush, D.M. (1979), „Entry into early adolescence: The impact of school structure, puberty, and early dating on self-esteem", *American Sociological Review*, 44(6), pp. 948-967.

Simmons, R.G., Burgeson, R., Carlton-Ford, S., Blyth, D.A. (1987), „The impact of cumulative change in early adolescence", *Child Development*, 58, pp. 1220-1234.

Skaalvik, E.M., Hagtvet, K.A. (1990), „Academic achievement and self-concept: An analysis of causal predominance in a developmental perspective", *Journal of Personality and Social Psychology*, 58, pp. 292-307.

Steele, C. (1992), „Race and the schooling of Black Americans", *Atlantic Monthly*, 269(4), pp. 68-78.

Steinberg, L.D., Lamborn, S.D., Darling, N., Mounts, N.S., Dornbusch, S.M. (1994), „Over-time changes in adjustment and competence among adolescents from authoritative, authoritarian, indulgent, and neglectful families", *Child Development*, 65, pp. 754-770.

Steinberg, L.D., Lamborn, S.D., Dornbusch, S.M., Darling, N. (1992), „Impact of parenting practices on adolescent achievement: Authoritative parenting, school involvement, and encouragement to succeed", *Child Development*, 63, pp. 1266-1281.

Tobin-Richards, M.H., Boxer, A.M., Petersen, A.C. (1983), „Early adolescents' perceptions of their physical development", în J. Brooks-Gunn, A.C. Petersen (eds.), *Girls at Puberty: Biological and Psychological Perspectives* (pp. 127-154), Plenum, New York.

Wells, L.E. (1989), „Self-enhancement through delinquency: A conditional test of self-derogation theory", *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 26, pp. 226-252.

West, C.K., Fish, J.A., Stevens, R.J. (1980), „General self-concept, self-concept of academic ability and school achievement: Implications for «causes» of self-concept", *Australian Journal of Education*, 24, pp. 194-213.

Wigfield, A., Eccles, J.S. (1994), „Children's competence beliefs, achievement values, and general self-esteem: Change across elementary and middle school", *Journal of Early Adolescence*, 14, pp. 107-138.

Williams J.M., Currie, C. (2000), „Self-esteem and physical development in early adolescence: Pubertal timing and body image", *Journal of Early Adolescence*, 20(2), pp. 129-149.

Wylie, R.C. (1974), *The Self Concept: A Review of Methodological Considerations and Measuring Instruments*, University of Nebraska Press, Lincoln.

Wylie, R.C. (1979), *The Self Concept*, vol. 2: *Theory and Research on Selected Topics*, University of Nebraska Press, Lincoln.

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Partea a IV-a

Relațiile interpersonale

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 15

Întâlnirile şi experienţele romantice în adolescenţă

Heather A. Bouchey, Wyndol Furman[1]

Introducere

Dacă am intra pe un teren de joacă obişnuit de la o şcoală primară din Statele Unite, am avea toate şansele să fim martorii unui proces curios, în care băieţii şi fetele se necăjesc din când în când cu primejdioasa infestare cu „păduchi", cu jocuri care presupun sărutul sau alte tachinerii nevinovate. Peste câţiva ani, îi putem vedea pe aceiaşi elevi interacţionând mai des cu cei de sex opus. Chiar dacă mai înainte adolescenţii vor fi declarat sus şi tare că cei din sexul opus sunt „greţoşi" sau proşti, acum devin mult mai interesaţi de ei. Dacă privim şi mai departe în viitor, mulţi dintre aceşti tineri vor fi prinşi într-o relaţie romantică intensă în adolescenţă sau la începutul vieţii de adult. Unii vor fi recunoscut că sunt homosexuali, lesbiene sau bisexuali şi că şi-au îndreptat interesul către congenerii de acelaşi sex. Evident, au avut loc schimbări majore în cadrul acestor interacţiuni dintre congeneri. Ceea ce a fost odată un schimb scurt de replici pe terenul de joacă a devenit acum o relaţie intimă care se situează pe primul loc în viaţa unui adolescent sau tânăr adult.

În capitolul de faţă, vom discuta despre apariţia şi natura întâlnirilor şi experienţelor romantice la adolescenţi. Cercetările existente s-au concentrat îndeosebi pe relaţiile heterosexuale, dar am inclus şi experienţele tinerilor homosexuali, lesbienelor şi bisexualilor, acolo unde a fost cazul (vezi şi capitolul 19 al acestui volum). Vom scoate în evidenţă schimbări care au loc în experienţele şi relaţiile romantice de la începutul până la sfârşitul adolescenţei. De asemenea, vom descrie diferenţele individuale din cadrul experienţelor respective şi vom discuta influenţele contextuale asupra relaţiilor romantice. Tema relaţiilor romantice adolescentine este relativ nouă în literatura de specialitate ; în consecinţă, nu numai că trecem în revistă cercetările deja existente, ci şi descriem

---

[1] Lucrarea de faţă a fost finanţată prin Grantul 50106 al National Institutes of Health pentru dr. Wyndol Furman. Vă rugăm, nu folosiţi citate fără permisiunea autorilor.

lacunele majore ale cunoaşterii noastre şi identificăm direcţii importante de cercetare şi teoretizare. Vom începe cu o analiză a semnificaţiei activităţilor romantice din adolescenţă.

Semnificaţia experienţelor romantice în adolescenţă

Relaţiile romantice constituie un aspect de maximă importanţă al lumii sociale a adolescentului. Mai bine de jumătate dintre adolescenţii cu vârste cuprinse între 12 şi 18 ani au declarat că au trecut printr-o relaţie romantică în ultimele 18 luni (Carver, Joyner şi Udry, 1999). În clasa a X-a (15-16 ani), adolescenţii interacţionează mai des cu partenerii lor romantici decât cu părinţii, fraţii, surorile sau prietenii (Laursen şi Williams, 1997). Mai mult, congenerii de sex opus ocupă o mare parte din gândurile adolescenţilor chiar şi atunci când nu există vreo interacţiune cu ei. Elevii de liceu petrec între cinci şi opt ore gândindu-se la actuali sau potenţiali parteneri romantici (Richards *et al.*, 1998).

Partenerii romantici sunt, totodată, o sursă majoră de sprijin pentru mulţi adolescenţi. Până în clasa a X-a, mamele figurează pe poziţia a doua în ierarhia persoanelor care îl ajută pe adolescent (Furman şi Buhrmester, 1992). La facultate (la 19 ani), relaţiile romantice vin cel mai mult în ajutorul tinerilor şi sunt foarte bine-venite în cazul tinerelor.

De asemenea, sexul opus este o sursă des întâlnită de emoţii puternice – de fapt, una mai frecventă decât congenerii de acelaşi sex, părinţii sau problemele de la şcoală (Wilson-Shockley, 1995). Majoritatea acestor emoţii sunt pozitive, însă o parte considerabilă o constituie cele negative, ceea ce înseamnă că relaţiile cu persoanele de sex opus pot fi şi surse de stres.

Despre relaţiile romantice se crede că influenţează atât dezvoltarea intimităţii, cât şi a identităţii – două procese psihosociale radicale care au loc în adolescenţă (Dyk şi Adams, 1987, 1990 ; Erikson, 1968 ; Fitch şi Adams, 1983 ; Furman şi Shaffer, în curs de apariţie). Diferiţi teoreticieni au sugerat chiar că experienţele din relaţiile romantice adolescentine ar putea influenţa natura relaţiilor apropiate ulterioare, inclusiv căsătoriile (Erikson, 1968 ; Furman şi Flanagan, 1997 ; Sullivan, 1953). Pe lângă stimularea nevoii de a avea legături cu alţii, experienţele romantice ar putea să-i ajute pe adolescenţi să îşi stabilească autonomia atunci când explorează relaţiile extrafamiliale şi se bazează mai puţin pe părinţi (Dowdy şi Kliewer, 1998 ; Furman şi Shaffer, în curs de apariţie ; Gray şi Steinberg, 1999).

Deşi întâlnirile romantice pot aduce o serie de beneficii adolescenţilor, ele pot implica şi anumite riscuri. Numărul tot mai mare de sarcini în adolescenţă şi de boli transmise pe cale sexuală din Statele Unite este o consecinţă evidentă a implicărilor romantice. De fapt, cel mai puternic factor de risc în cazul contactului sexual în intervalul dintre clasa a VII-a şi a XII-a este angajarea într-o relaţie romantică în cele 18 luni anterioare (Blum, Beuhring şi Rinehart, 2000). Partenerii romantici sunt vinovaţi de jumătate sau chiar de două treimi dintre incidentele de victimizare sexuală la sfârşitul adolescenţei (Flanagan şi Furman, 2000). Mai mult de 25% dintre adolescenţi sunt victimele violenţelor sau agresiunilor din timpul întâlnirilor (vezi Wolfe şi Feiring, 2000), iar acestea sunt premergătoare violenţei grave din căsnicie în 25-50% dintre cazuri (Gayford, 1975 ; Roscoe şi Benaske, 1985). În ceea ce priveşte sănătatea mentală, despărţirile romantice din adolescenţă sunt printre cei mai puternici factori predictivi ai depresiei, crimelor cu mai multe victime şi tentativelor, respectiv actelor de suicid (Brendt *et al.*, 1993 ; Fessenden, 2000 ; Joyner şi Udry, 2000 ; Monroe *et al.*, 1999). Astfel, implicarea romantică aduce beneficii, dar şi riscuri. Totuşi, efectele specifice ale experienţelor romantice variază de la un individ la altul, temă pe care o vom relua în discuţie într-o secţiune viitoare.

Schimbările de dezvoltare în experienţele romantice

În secţiunea de faţă vom descrie natura experienţelor romantice heterosexuale ale adolescenţilor şi schimbările care au loc, de obicei începând cu primii ani ai adolescenţei şi terminând cu debutul vieţii de adult. De la bun început trebuie să subliniem că nu există un singur model normativ de dezvoltare referitor la viaţa amoroasă. Indivizii variază în ceea ce priveşte momentul în care dezvoltă interese romantice, momentul în care încep să-şi dea întâlniri şi frecvenţa acestora. De asemenea, ordinea experienţelor nu este fixă. De exemplu, aventurile romantice timpurii tind să fie de scurtă durată, dar o mică parte dintre ele pot ajunge să fie relaţii de lungă durată. În ciuda unei astfel de inconstanţe în implicarea romantică a adolescenţilor, există unele elemente comune în natura şi succesiunea experienţelor respective ; o descriere a schimbărilor evolutive care au loc deseori poate fi de folos în plan euristic.

Schimbările de interese şi activităţi cu persoanele de sex opus

Una dintre cele mai evidente schimbări din primii ani ai adolescenţei este o accentuare a activităţilor întreprinse împreună cu congenerii de sex opus. În şcoala primară, atât băieţii, cât şi fetele interacţionează mai ales cu congenerii de acelaşi sex, deseori evitând să intre în contact cu parteneri de joacă de sex opus (Maccoby, 1988, 1990 ; Thorne, 1986). Totuşi, în preadolescenţă, băieţii şi fetele încep să se gândească mai mult la activităţi comune şi să se angajeze în ele.

Dunphy (1963) a descris primul un astfel de tipar al schimbărilor în modelul său în cinci etape al interacţiunii adolescenţilor de tip individ-grup. În prima etapă, apar găşti de indivizi de acelaşi sex. Ele sunt formate din patru până la şase prieteni apropiaţi, de origini apropiate, grupuri ce reprezintă principala unitate socială non-familială de la începutul adolescenţei. În a doua etapă a modelului lui Dunphy (1963), găştile de băieţi şi cele de fete încep să socializeze într-un context de grup. În timpul celei de-a treia etape apare un grup heterosexual mai mare, iar liderii găştilor iniţiale încep să îşi dea întâlniri. În a patra etapă, mulţimea de congeneri este complet dezvoltată, iar unele găşti heterosexuale formează legături strânse între ele. În final, tinerii şi tinerele dezvoltă relaţii de cuplu ; mulţimea începe să se destrame, lăsând loc grupurilor de cupluri cu legături lejere între ele.

Investigaţii recente au identificat schimbări concordante cu modelul lui Dunphy. De exemplu, preadolescenţii îşi petrec o mare parte din timp gândindu-se la persoane de sex opus, iar mai târziu, timpul respectiv este petrecut în compania acestora (Blyth, Hill şi Thiel, 1982 ; Richards *et al.*, 1998). În mod normal, adolescenţii încep să interacţioneze cu sexul opus într-un context de grup mixt, după care încep să-şi dea întâlniri în acelaşi context, înainte să formeze în cele din urmă cupluri romantice (Connoly, Goldberg şi Pepler, rev.). Cei care se fac plăcuţi de mulţi dintre congenerii lor îşi dau mai des întâlniri (Franzoi, Davis şi Vasquez-Suson, 1994). Mai mult, faptul că au un număr mare de prieteni apropiaţi de sex opus este un indicator că au multe şanse de a avea o relaţie romantică cu cineva (Connolly, Furman şi Konarski, 2001). În cele din urmă, procentul adolescenţilor care declară că au avut un prieten sau o prietenă creşte de la începutul către sfârşitul adolescenţei (Carver *et al.*, 1999 ; Furman şi Buhrmester, 1992). Un sondaj naţional recent arată că 36% dintre adolescenţii de 13 ani şi 73% dintre cei de 18 ani au avut o relaţie romantică în ultimele 18 luni (Carver *et al.*, 1999). Relaţiile respective devin, de asemenea, mai intense şi mai importante în timp, deoarece interdependenţa şi apropierea dintre partenerii romantici creşte odată cu vârsta (Laursen şi Williams, 1997 ; Zimmer-Gembeck, 1999).

Până în prezent, majoritatea lucrărilor teoretice şi empirice s-au concentrat pe experienţele tinerilor heterosexuali. Puţini tineri care aparţin minorităţilor sexuale stabilesc legături romantice cu congeneri de acelaşi sex din cauza rarelor ocazii care li se oferă în acest sens (Sears, 1991). Totuşi, mulţi au parte de experienţe sexuale cu congeneri de acelaşi sex (Herdt şi Boxer, 1993 ; Savin-Williams, 1990, 1998). În plus, mulţi tineri din rândurile homosexualilor şi lesbienelor declară că şi-au dat întâlniri şi au avut experienţe sexuale cu congeneri de sex opus în adolescenţă (Savin-Williams, 1996). Experienţele cu congenerii de sex opus pot clarifica orientarea homosexualilor, lesbienelor şi bisexualilor şi pot oferi o imagine a identităţii lor sexuale (Diamond, Savin-Williams şi Dubé, 1999).

Schimbările caracteristicilor relaţiilor romantice în adolescenţă

În primii ani de adolescenţă, tinerii încep să facă diferenţa între relaţiile de prietenie cu congenerii de sex opus şi relaţiile romantice heterosexuale, atribuind caracteristici precum pasiune şi angajament doar celor romantice (Connolly *et al.*, 1999). În acelaşi timp, conceptualizările adolescenţilor despre întâlniri şi relaţiile de dragoste nu corespund cu concepţiile adulţilor. Noţiunile timpurii despre dragoste sunt cât se poate de idealizate şi se potrivesc imaginilor stereotipe legate de dragostea heterosexuală din media (Connolly *et al.*, 1999 ; Montgomery şi Sorell, 1998). Mai mult, adolescenţii declară că s-au îndrăgostit la o vârstă mai mare şi, de asemenea, că au avut mai puţine relaţii în trecut decât preadolescenţii, sugerând că ceea ce se ştie despre relaţiile romantice suferă schimbări odată cu maturizarea (Montgomery şi Sorell, 1998 ; Shulman şi Scharf, 2000).

La început, adolescenţii privesc noile relaţii ca pe nişte oportunităţi de recreere, experimentare sexuală sau atingerea unui anumit statut. Relaţiile platonice nu au cum să îndeplinească multe dintre funcţiile ulterioarelor relaţii romantice adulte, cum ar fi asigurarea sprijinului sau grijii (Connolly şi Goldberg, 1999 ; Feiring, 1996 ; Roscoe, Diana şi Brooks, 1987). De fapt, doar a avea prietenul potrivit sau prietena potrivită în preadolescenţă şi adolescenţă ar putea fi mai important decât natura interacţiunilor romantice în sine. Desigur, să ai prietenul potrivit sau prietena potrivită contează mult. Un partener popular sau atractiv poate fi calea către obţinerea prestigiului şi a respectului din partea congenerilor (Brown, 1999; Furman şi Wehner, 1997); unul indezirabil poate duce la ridiculizare sau ostracizare.

În timp, adolescenţii dobândesc experienţă interacţionând cu celălalt sex şi încep să se orienteze către partenerii lor romantici pentru a-şi satisface nevoile socioemoţionale. Furman şi Wehner (1994) au avansat ideea că partenerii romantici devin figuri importante pentru funcţionarea celor patru sisteme comportamentale – afilierea, reproducerea sexuală, ataşamentul şi grija pentru celălalt. Conform acestui model, sistemele de afiliere şi reproducere sexuală sunt primele care dobândesc importanţă în relaţiile romantice (Furman şi Wehner, 1994, 1997). În primele lor relaţii romantice, adolescenţii au tendinţa de a-şi petrece timpul cu partenerii lor şi întreprind cu aceştia multe activităţi de recreere. Ele oferă stimulare şi deseori declanşează emoţii pozitive (Wilson-Shockley, 1995). În plus, relaţiile romantice adolescentine aduc cu sine oportunităţi ideale de explorare a sentimentelor sexuale, de căutare a satisfacerii sexuale şi de a ajunge la genul de activitate sexuală cu care indivizii să se simtă în largul lor. Furman şi Wehner (1994, 1997) au afirmat că sistemele de ataşament şi de grijă faţă de celălalt devin mai importante în relaţiile romantice la sfârşitul adolescenţei şi la începutul vieţii de adult. În perioada respectivă, nevoia de a găsi o nouă figură principală de care să se ataşeze se intensifică deoarece relaţiile cu părinţii s-au transformat şi mulţi adolescenţi au plecat de acasă. Totuşi, apariţia sistemelor de ataşament şi grijă faţă de celălalt iau mult timp şi, astfel, ele pot fi activate doar în relaţii romantice de lungă durată (Furman şi Wehner, 1994, 1997).

Deşi dovezile sunt limitate, datele existente sunt compatibile cu ceea ce s-a expus mai sus. De exemplu, atât adolescenţii, cât şi cei aflaţi în stadiul adolescenţei prelungite menţionează mai des caracteristici de afiliere decât caracteristici de ataşament şi grijă faţă de celălalt în descrierile lor privitoare la avantajele relaţiilor romantice (Feiring, 1996, 1999; Schulman şi Scharf, 2000). Mai mult decât atât, importanţa acordată caracteristicilor de afiliere ale partenerilor romantici tinde să descrească sau să rămână neschimbată de la mijlocul adolescenţei până la sfârşitul ei, în vreme ce importanţa caracteristicilor de ataşament tinde să crească. Mai întâi, adolescenţii se îndreaptă către congenerii lor pentru a-şi găsi un refugiu şi, în consecinţă, îi consideră o sursă de siguranţă (Hazan şi Zeifman, 1994). Totuşi, numai partenerii din relaţiile romantice de lungă durată au şanse să devină surse de siguranţă (Fraley şi Davis, 1997; Hazan şi Zeifman, 1994). Chiar şi în preadolescenţă, un mare număr de indivizi încă îi mai privesc pe părinţi ca fiind principalele lor surse de siguranţă (Trinke şi Bartholomew, 1997; Fraley şi Davis, 1997).

Diferenţele individuale în relaţiile romantice

Până acum am scos în evidenţă modelele normative ale dezvoltării relaţiilor romantice din adolescenţă. Totuşi, la fel de importantă este şi diversitatea experienţelor romantice pe care le au adolescenţii. Unii încep să-şi dea întâlniri de timpuriu, în timp ce alţii aşteaptă până spre sfârşitul adolescenţei sau chiar până la începutul vieţii de adult. În adolescenţă, unii îşi dau întâlniri foarte des, în timp ce alţii se concentrează pe alte tipuri de activităţi, cum ar fi temele sau sporturile. Nu variază doar sincronizarea temporală şi frecvenţa experienţelor romantice ale adolescenţilor, ci şi natura lor. De exemplu, unii adolescenţi îşi găsesc parteneri romantici buni şi săritori, pe când alţii au relaţii efemere, pline de conflicte.

Cercetătorii au început să analizeze astfel de diferenţe, dar în literatura de specialitate nu s-a constituit încă un cadru sistematic pentru descrierea diferenţelor legate de experienţele romantice. Deşi capitolul de faţă nu are ca obiect propunerea unui astfel de cadru, considerăm că, pentru a surprinde variaţiile individuale ale experienţelor respective, sunt necesare cel puţin patru dimensiuni. Ele sunt următoarele:

a) Sincronizarea întâlnirilor.
b) Intensitatea sau numărul experienţelor.
c) Calitatea relaţiilor care se dezvoltă în urma experienţelor.
d) Reprezentările indivizilor în ceea ce priveşte relaţiile respective.

Literatura empirică privitoare la fiecare dimensiune este prezentată mai jos.

O mare parte dintre lucrările axate pe diferenţele individuale în sincronizarea temporală a experienţelor romantice s-a concentrat asupra implicării timpurii în relaţiile romantice. Elevii agresivi au mai multe şanse să înceapă să-şi dea întâlniri de timpuriu, iar relaţiile lor vor fi de multe ori caracterizate prin lipsă de sprijin şi agresiune fizică şi socială (Connolly *et al.*, 2000). Adolescenţii care au un partener romantic de la o vârstă timpurie sunt predispuşi către consumul de alcool şi droguri şi au rezultate mai slabe la şcoală (Aro şi Taipale, 1987 ; Grinder, 1966). Totuşi, direcţia cauzală a legăturilor dintre relaţiile romantice timpurii şi astfel de probleme nu este bine definită, întrucât relaţiile respective pot atrage anumite riscuri sau adolescenţii expuşi riscurilor ar putea căuta relaţii romantice mai devreme (Aro şi Taipale, 1987 ; Pawlby, Mills şi Quinton, 1997).

Până în prezent, puţine cercetări au analizat antecedentele de dezvoltare şi sechelele adolescenţilor care au relaţii romantice la vârste mai înaintate decât congenerii lor. Într-un studiu care a avut ca subiecţi elevi de clasa a XII-a (cu vârste cuprinse între 16 şi 19 ani), cei cu o experienţă redusă în ceea ce priveşte relaţiile s-au dovedit a avea o simptomatologie mai mare decât cei cu ceva mai multă experienţă (Furman, 2000). Împreună cu rezultatele legate de subiecţii care au relaţii de timpuriu, descoperirile menţionate sugerează că abaterile de la programul normativ duc la dificultăţi psihologice.

Odată ce se ia în considerare faptul că există adolescenţi care îşi dau întâlniri foarte des şi alţii care nu o fac deloc, corelaţiile dintre frecvenţa sau intensitatea întâlnirilor nu par a fi puternice ori au o natură mixtă. De exemplu, atunci când din studiile menţionate au fost excluşi adolescenţii cu o experienţă minimă în relaţii romantice, simptomatologia psihologică şi stima de sine nu aveau legătură cu indicii cantitativi, cum ar fi numărul total de parteneri, numărul partenerilor din ultimul an şi dacă adolescentul în cauză are în prezent un partener (Furman, 2000). În mod similar, adolescenţii implicaţi într-o relaţie şi cei care nu îşi dăduseră întâlniri în ultimele şase luni nu prezentau diferenţe în ceea ce priveşte frecvenţa problemelor de comportament (Kuttler, La Greca şi Prinstein, 1999). Totuşi, cei care se despărţiseră în ultimele şase luni au manifestat simptome de externalizare mai mare, evidenţiindu-se astfel importanţa distincţiei dintre potenţialul impact al implicării romantice şi al despărţirilor.

Calitatea relaţiilor adolescenţilor ar putea, de asemenea, să joace un rol important în impactul pe care îl au asupra lor. De exemplu, interacţiunile negative şi comportamentul autoritar al unuia dintre parteneri sunt asociate cu o simptomatologie mai intensă şi o stimă de sine mai scăzută (Furman, 2000). Este important de observat că gradul de implicare romantică a adolescenţilor şi calitatea relaţiilor lor nu par să aibă nici o legătură. De exemplu, faptul că cineva are o relaţie romantică în decurs de un an nu determină calitatea relaţiilor ulterioare, aşa cum, pe de altă parte, calitatea unei relaţii romantice din anii anteriori nu anunţă apariţia unei relaţii romantice în anii ce vor urma (Connolly *et al.*, 2001).

Aşa cum indivizii au modele funcţionale sau reprezentări ale relaţiilor lor cu părinţii, aşa îşi formează şi reprezentări sau perspective ale relaţiilor lor romantice. Noi am avansat ideea că acelaşi cadru folosit de cercetătorii modelului de ataşament pentru evaluarea reprezentărilor relaţiilor cu părinţii poate să surprindă diferenţe individuale în ceea ce priveşte perspectivele romantice (Furman şi Simon, 1999 ; Furman şi Wehner, 1994). Ceea ce înseamnă că reprezentările relaţiilor romantice, la fel ca şi cele dintre părinte şi copil pot fi clasificate în trei categorii – sigure, anxioase-de eschivare (de îndepărtare a celuilalt) şi anxioase-ambivalente (preocupate). Majoritatea lucrărilor recente au examinat legăturile dintre perspectivele asupra diferitelor relaţii (vezi secţiunea următoare), însă unele au analizat relaţiile dintre reprezentările romantice şi adaptare. Mai precis, stilurile şi modelele funcţionale romantice preocupate sau anxioase-ambivalente au fost asociate cu o simptomatologie mai mare şi cu o stimă de sine scăzută (Cooper, Shaver şi Collins, 1998 ; Furman, 2000). Stilurile sigure sunt asociate cu o stimă de sine mai mare.

În acelaşi sens, Downey şi colaboratorii ei au studiat sensibilitatea la respingere – dispoziţia de a „se aştepta cu nelinişte sau iritare la respingere, de a o percepe imediat şi de a reacţiona la ea cu intensitate" (Downey, Bonica şi Rincón, 1999, p. 149). Fetele cu o sensibilitate ridicată faţă de respingere se tem că partenerii lor le vor înşela sau le vor trăda, se supără atunci când ei nu le includ în activităţile pe care le întreprind şi doresc să ştie exact ce fac aceştia în orice moment (Purdie şi Downey, 2000). Sunt predispuse la conflicte sau la ignorarea partenerului pentru a-l face să se simtă prost.

Deşi s-au realizat puţine lucrări empirice în acest sens, se pare că există anumite variaţii bine conturate în experienţele romantice ale adolescenţilor. Mai mult, astfel de diferenţe individuale au legătură cu adaptarea psihosocială.

Factorii sociocontextuali şi experienţele romantice

Relaţiile romantice au loc în cadrul unui context social. În consecinţă, experienţele şi concepţiile romantice ale adolescenţilor sunt mai curând legate de relaţiile lor apropiate cu alte persoane, cum ar fi părinţii sau prietenii. În plus, experienţele adolescenţilor cu anumiţi parteneri romantici le pot influenţa concepţiile şi relaţiile ulterioare. În final, mesajele, practicile şi moravurile care ţin de cultura unei ţări pot, de asemenea să influenţeze opiniile adolescenţilor privitoare la relaţiile romantice. În următoarele secţiuni vom discuta fiecare factor în parte.

Relaţiile părinte-copil

Premisa că relaţiile părinte-copil influenţează relaţiile romantice nu este nicidecum nouă. De exemplu, Freud (1940/1964) a afirmat că relaţia dintre mamă şi copil serveşte drept şablon pentru relaţiile de dragoste ulterioare. Savanţii au înregistrat legături între amintirile şi reprezentările adulţilor în ceea ce priveşte relaţiile lor cu părinţii şi partenerii romantici (vezi Furman şi Flanagan, 1997), dar, până acum, datele empirice despre astfel de legături sunt foarte puţine. Cu toate acestea, teoreticienii au formulat ipoteza că părinţii pot influenţa relaţiile romantice din adolescenţă printr-o gamă largă de mecanisme.

Un proces prin care se crede că părinţii influenţează concepţiile şi experienţele romantice ale adolescenţilor îl constituie practicile sociale. De exemplu, grija atentă şi afectuoasă a părinţilor ar trebui să mărească stima de sine, sentimentul propriului merit al adolescentului, făcându-l să fie încrezător în domeniul nou al experienţelor şi relaţiilor romantice (Collins şi Sroufe, 1999). În acelaşi sens, se crede că un stil cu tentă autoritară al părinţilor ar trebui să îl ajute pe adolescent să participe la ceea ce înseamnă relaţii romantice şi să le înţeleagă (Gray şi Steinberg, 1999). Se spune că acei copii ai căror părinţi le monitorizează eficient activităţile se simt ajutaţi şi îşi dezvoltă competenţele sociale necesare pentru negocierile relaţiilor romantice. Mai mult, practicile de socializare ale părinţilor ar putea influenţa alegerile adolescenţilor în ceea ce priveşte partenerul.

Părinţii pot de asemenea influenţa formarea concepţiilor în ceea ce priveşte relaţiile apropiate (Furman şi Simon, 1999 ; Simon *et al.*, 2000). Conform celor afirmate de Bowlby (1973), atât modelul sinelui, cât şi cel al celuilalt, formate în contextul relaţiei iniţiale tutore-copil, sunt păstrate mai departe în celelalte relaţii de pe parcursul vieţii. Astfel, dacă un copil are parte de o grijă permanentă de timpuriu, are toate şansele să-şi formeze reprezentări sigure ale relaţiilor apropiate şi, la rândul lui, va aborda noile relaţii cu speranţa realizării intimităţii şi apropierii de celălalt. Pe de altă parte, individul care a trecut prin experienţa respingerii sau a grijii inconsistente sau sâcâitoare ar putea să-şi formeze reprezentări nesigure ale relaţiilor apropiate. Dovezile empirice indică faptul că între opiniile legate de relaţiile cu părinţii şi cu partenerii romantici există legături, însă descoperirile în acest sens sunt oarecum lipsite de substanţă (Furman, 1999 ; Furman *et al.*, în curs de apariţie). Legăturile respective pot deveni mai strânse în adolescenţă şi în viaţa de adult deoarece ataşamentul şi grija faţă de celălalt – trăsături ale relaţiilor romantice – ajung să fie mai importante decât la începutul adolescenţei (Furman şi Wehner, 1997).

În cele din urmă, chiar şi căsătoria părinţilor sau relaţia lor romantică pot influenţa experienţele romantice ale adolescenţilor (Gray şi Steinberg, 1999). Părinţii pot crea modele de comunicare, de rezolvare a conflictelor şi de căutare a sprijinului în relaţiile lor romantice sau de căsătorie – modele pe care adolescenţii le pot imita ulterior cu partenerii lor romantici. Deoarece căsnicia părinţilor este un model foarte important al relaţiilor de egalitate apropiate pentru adolescenţi, aceştia se pot baza pe percepţiile legate de mariajul părinţilor lor pentru a interpreta şi înţelege experienţele romantice noi. Mai mult, căsnicia părinţilor ar putea avea un efect indirect asupra relaţiilor romantice ale adolescenţilor datorită efectului ei asupra relaţiei părinte-adolescent (vezi Fincham, 1998). În mod similar, căsnicia poate afecta capacitatea de adaptare a adolescentului, care, la rândul ei, îi poate afecta experienţele romantice.

Studiile transmiterii agresiunii între generaţii au descoperit legături între căsniciile părinţilor şi agresiunea adolescenţilor faţă de partenerii lor romantici (Capaldi şi Clark, 1998; Capaldi *et al.*, 2001; Simons, Lin şi Gordon, 1998). Totuşi, mecanismele vinovate de astfel de transmiteri nu par a fi conflictele maritale în sine, ci stilurile de creştere neinspirate sau punitive. Astfel de practici par să ducă la un comportament antisocial care, la rândul său, are legătură cu violenţa într-o relaţie romantică.

Relaţiile cu prietenii

Teoreticienii sistemului de ataşament au evidenţiat rolul pe care relaţiile părinte-copil l-ar putea juca în apariţia relaţiilor romantice (de exemplu, Bowlby, 1973, Shaver şi Hazan, 1988), dar nu au discutat rolul pe care îl pot juca relaţiile dintre congeneri. Furman (1999) a avansat ideea că relaţiile dintre congeneri ar putea influenţa dezvoltarea relaţiilor romantice prin cel puţin trei mecanisme.

În primul rând, după cum s-a discutat într-o secţiune anterioară, grupul de congeneri asigură un *context* pentru stabilirea relaţiilor heterosexuale. Congenerii le fac cunoştinţă indivizilor cu reprezentanţi ai sexului opus şi contribuie la schimbările de parteneri dintre ei. Prietenii şi cunoştinţele adolescenţilor pot servi drept peţitori, mesageri şi analişti ai experienţelor romantice (Brown, 1999), astfel protejându-i într-o oarecare măsură de respingeri făţişe sau de experienţe romantice nefavorabile. Interacţiunea dintr-un context de grup ar putea de asemenea să fie mai uşoară decât interacţiunea individuală mai intensă cu membri ai sexului opus.

În al doilea rând, identitatea congenerilor şi prietenilor unui adolescent poate afecta natura relaţiilor romantice ale acestuia. Congenerii adolescentului au tendinţa de a le afecta opţiunile în ceea ce priveşte potenţialii parteneri şi comportamentul lor faţă de aceşti parteneri. De exemplu, fetele euro-americane sunt influenţate de activitatea sexuală a prietenelor lor (Billy şi Udry, 1985). În mod similar, asocierea cu congeneri nepotriviţi indică ostilitate faţă de femei, respectiv agresiune faţă de partenerii romantici (Capaldi *et al.*, 2001).

În cele din urmă, interacţiunile din cadrul prieteniilor, precum şi reprezentările relaţiilor de prietenie pot influenţa procesele concomitente din relaţiile romantice. Prieteniile împărtăşesc o serie de trăsături clare cu relaţiile romantice. Ambele atrag după sine caracteristici de afiliere, precum construirea reciprocă a relaţiei, tovărăşie şi intimitate (Furman, 1999; Furman şi Wehner, 1994). Atât prieteniile, cât şi relaţiile romantice au o natură egalitară, iar cuvântul pe care participanţii îl au de spus prezintă aceeaşi greutate. Astfel, deprinderile sociale dobândite în timpul prieteniilor ar trebui, în principiu, să fie duse mai departe în relaţiile romantice. În acest sens, scorurile referitoare la sprijinul social şi la interacţiunile negative din cadrul prieteniilor şi relaţiilor romantice se dovedesc de obicei a fi corelate (Connolly şi Johnson, 1996; Furman, 1999; Furman *et al.*, în curs de apariţie). În mod similar, concepţiile despre sine într-o relaţie romantică au legătură cu cele de prieten apropiat şi de membru al unui grup (Connolly şi Konarski, 1994).

Date fiind similarităţile dintre trăsăturile şi calităţile prieteniilor apropiate şi relaţiilor romantice, reprezentările cognitive ale adolescenţilor în ceea ce priveşte astfel de relaţii au toate şansele să aibă legătură între ele. Atât în liceu, cât şi în facultate, stilurile declarate de relaţionare ale adolescenţilor cu prietenii lor apropiaţi sunt înrudite cu cele de relaţionare cu partenerii romantici (Furman *et al.*, în curs de apariţie ; Furman şi Wehner, 1994, 1997). Mai mult, modelele funcţionale interne ale adolescenţilor în ceea ce priveşte prieteniile şi relaţiile romantice au legătură între ele (Furman, 1999 ; Furman *et al.*, în curs de apariţie). De fapt, legăturile dintre reprezentările prieteniilor şi relaţiilor romantice sunt mai consistente decât cele dintre reprezentările relaţiilor părinte-copil şi relaţiilor romantice.

Recent, cercetătorii au explorat rolul prieteniilor cu persoane de sex opus în dezvoltarea relaţiilor romantice. Prieteniile cu membri ai sexului opus sunt des întâlnite în adolescenţă, mai ales în liceu (Kuttler *et al.*, 1999). Literatura de specialitate sugerează că astfel de relaţii influenţează experienţele romantice ale adolescenţilor. Adolescenţii de 13 ani care au mai mulţi prieteni de sex opus şi-au descris mai des relaţiile romantice în termeni de deschidere personală şi sprijin la 15 ani decât cei care au avut mai puţini prieteni de sex opus (Feiring, 1999). Pe de altă parte, adolescenţii cu mai puţini prieteni de sex opus aveau tendinţa de a se concentra asupra statutului social în descrierile relaţiilor lor romantice ulterioare. Mai mult, adolescenţii cu mai mulţi prieteni de sex opus la vârsta de 13 ani au avut relaţii romantice mai lungi la 18 ani. Interacţiunile cu congenerii de sex opus mai sunt asociate şi cu competenţă socială şi romantică, precum şi cu o stimă de sine ridicată (Bukowski, Sippola şi Hoza, 1999 ; Darling *et al.*, 1999).

Relaţiile dintre congeneri, în cazul tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale, sunt, de obicei, destul de diferite. Puţini au ocazia să facă parte dintr-un grup de adolescenţi cu aceeaşi orientare sexuală ; mai curând există posibilitatea ca ei să fie tachinaţi sau ostracizaţi de congenerii lor heterosexuali. Prieteniile pasionale cu persoane de acelaşi sex – relaţii intense, dar hotărât non-sexuale – ar putea satisface unele nevoi pe care tinerii heterosexuali le au în timpul relaţiilor romantice (Diamond, Savin-Williams şi Dubé, 1999). Astfel de relaţii pot să ajute la clarificarea şi afirmarea identităţii sexuale.

Experienţele cu anumiţi parteneri romantici

Deşi modelele adolescenţilor de interacţiune cu părinţii şi cu prietenii pot să le influenţeze concepţiile despre relaţiile apropiate cu alţii, experienţele din anumite relaţii romantice le pot influenţa pe cele care le urmează. La urma urmei, multe aspecte ale relaţiilor romantice sunt specifice acelui domeniu. De exemplu, comportamentul sexual, infidelitatea şi despărţirile sunt deseori întâlnite în relaţiile romantice, dar foarte rar în altfel de relaţii. În măsura în care astfel de evenimente sau alte experienţe sunt des întâlnite în relaţiile romantice, adolescenţii le pot folosi pentru a gestiona situaţiile care apar în relaţiile cu partenerii lor romantici. Pe lângă dobândirea anumitor deprinderi de relaţionare învăţate cu partenerii romantici, opiniile adolescenţilor în legătură cu aceste relaţii pot fi influenţate şi de relaţiile anterioare (Furman şi Wehner, 1994). Indivizii care au trecut printr-o relaţie romantică pozitivă se pot aştepta ca viitorii parteneri să se poarte asemănător. Cei cu experienţe mai puţin pozitive ar putea aborda viitoarele relaţii cu o oarecare nelinişte sau ar putea repeta modelele de interacţiune din trecut.

Deşi pare plauzibil ca experienţele romantice anterioare să le influenţeze pe cele ulterioare, sunt puţine şanse ca ele să semene întru totul. La urma urmei, fiecare partener e diferit şi fiecare va influenţa cursul relaţiei în felul lui/ei. Mai mult, adolescenţii nu ştiu prea multe despre relaţiile romantice. Dată fiind nevoia psihosocială a adolescenţilor de a-şi stabili un simţ al identităţii şi de a experimenta (Erikson, 1968; Markus şi Nurius, 1986), ne putem astepta ca ei să se comporte diferit în funcţie de fiecare relaţie romantică prin care trec.

Din păcate, pe plan empiric se ştie prea puţin despre gradul de consistenţă de la o relaţie la alta. Într-un studiu (Connolly *et al.*, 2000), percepţiile legate de sprijin şi interacţiunile negative s-au dovedit a fi foarte stabile în decurs de un an, chiar dacă majoritatea relaţiilor au fost diferite în ambele cazuri.

Influenţele culturale asupra experienţelor romantice

Discuţia anterioară despre influenţele sociocontextuale asupra experienţelor şi concepţiilor legate de relaţiile romantice a vizat relaţiile cu persoanele importante, precum părinţii, prietenii şi partenerii romantici. Totuşi, fiecare dintre relaţiile respective are loc într-un context de mesaje sociale şi culturale care ţin de domeniul relaţiilor romantice. Influenţele sociale sau culturale asupra relaţiilor romantice cuprind numeroşi factori, cum ar fi ilustrările media în ceea ce priveşte relaţiile de dragoste şi normele aferente, sexualitatea, rolurile de gen şi căsătoria. Multe societăţi occidentale ridică în slăvi valoarea întâlnirilor amoroase, dar totuşi, în societăţile mai tradiţionaliste, întâlnirile şi chiar contactele cu partenerul înaintea căsătoriei sunt descurajate sau interzise cu desăvârşire (Hatfield şi Rapson, 1996; Mulatti, 1995; Vaidyanathan şi Naidoo, 1990).

De la o cultură la alta se remarcă diferenţe mari în ceea ce priveşte felul în care ia naştere o relaţie romantică. Independenţa selectării partenerilor romantici – un reper important al întâlnirilor romantice în cultura occidentală – nu este cu siguranţă o practică culturală universală. De fapt, libera alegere în cazul selectării partenerilor romantici este destul de rar întâlnită în lume (Stephens, 1963). Majoritatea adolescenţilor nu ajunge să îşi selecteze independent potenţialii tovarăşi de viaţă. În multe zone ale lumii sunt încă actuale acceptul părinţilor sau al bătrânilor şi căsătoriile aranjate (Buruma, 1994; Rosenblatt şi Anderson, 1981; Sprecher şi Chandak, 1992).

Diferenţele culturale în ceea ce priveşte selectarea partenerilor romantici ar putea avea impact şi asupra dezvoltării relaţiilor romantice şi reprezentărilor cognitive aferente relaţiilor respective. De exemplu, deoarece întâlnirile între grupurile hetero sau homosexuale şi experimentele cu mai mulţi parteneri nu sunt practici universale, interacţiunile din cadrul reţelei de congeneri şi sistemul comportamental de afiliere ar putea să nu reprezinte aspecte centrale ale dezvoltării romantice a tuturor tinerilor. După cum s-a discutat mai devreme, savanţii contemporani din Occident afirmă că astfel de factori sunt cruciali în stabilirea relaţiilor romantice în adolescenţă, însă rolul lor nu e clar în celelalte societăţi. În culturile unde partenerii sunt aleşi de către comunitate sau membri ai familiei, rolurile prescrise din punct de vedere cultural şi modelarea comportamentului marital de către părinţi ar putea avea un impact mai puternic asupra relaţiilor romantice decât interacţiunile individului cu prietenii lui de aceeaşi vârstă (Simon *et al.*, 2000).

În concluzie

În capitolul de faţă, am recapitulat semnificaţia, caracteristicile şi dezvoltarea experienţelor şi relaţiilor romantice în adolescenţă. Am vorbit despre schimbările normative în interacţiunile şi trăsăturile relaţiilor romantice cu congeneri de acelaşi sex sau de sex opus în adolescenţă, precum şi despre diferenţele individuale în ceea ce priveşte sincronizarea temporală, cantitatea şi calitatea experienţelor şi reprezentărilor romantice. În final, am descris o serie de influenţe sociocontextuale despre care se crede că îşi pun amprenta asupra apariţiei şi naturii relaţiilor romantice. Prezentarea de faţă scoate în evidenţă progresele considerabile care s-au înregistrat în ultimii zece ani în domeniul cercetărilor legate de relaţiile romantice. Totuşi, în ciuda acestor progrese, rămân încă multe de făcut. După cum se prezintă acum, domeniul respectiv are un potenţial uriaş pentru viitoarele explorări teoretice şi empirice.

Am subliniat diversitatea experienţelor romantice în adolescenţă. Totuşi, această diversitate este mai mare decât am crezut noi. Majoritatea cercetărilor efectuate până în prezent s-au axat pe experienţele romantice ale tinerilor heterosexuali aparţinând clasei de mijloc din America de Nord. Încă nu cunoaştem foarte multe despre întâlnirile şi relaţiile romantice ale homosexualilor, lesbienelor sau bisexualilor, deşi se înregistrează şi aici progrese (vezi capitolul 19 al volumului de faţă; Diamond, Savin-Williams şi Dubé, 1999; Savin Williams, 1996). Mai mult, în afara lucrărilor demografice despre sincronizarea numărului mediu de contacte sexuale şi sarcini în adolescenţă, foarte puţine studii s-au ocupat de natura relaţiilor romantice ale tinerilor care aparţin minorităţilor etnice. Sunt necesare studii longitudinale ale dezvoltării romantice normative în rândurile tinerilor afro-americani, hispanici, asiatici şi amerindienilor pentru a ne lărgi baza de date pe care o deţinem în prezent. Este de asemenea posibil ca normele geografice legate de întâlniri şi relaţii romantice să influenţeze natura experienţelor romantice. De exemplu, natura şi sincronizarea experienţelor romantice ar putea diferi în cazul celor care cresc într-o comunitate mică şi strânsă, respectiv al celor dintr-un mediu urban sau suburban din marile oraşe. De asemenea, nu cunoaştem prea multe despre relaţiile romantice ale anumitor subgrupuri de adolescenţi, cum ar fi tinerii care aşteaptă un copil (Moore şi Florsheim, 2001) sau cei cu probleme de sănătate (Seiffge-Krenke, 1997).

Cu puţine excepţii, cercetătorii (de exemplu, Shulman *et al.*, 1997) nu au examinat diferenţele de gen în ceea ce priveşte natura şi experienţa relaţiilor romantice ale adolescenţilor. Date fiind numeroasele teorii care susţin că fetele au o tendinţă socială mai pregnantă de a pune preţ pe relaţii şi legături cu ceilalţi (de exemplu, Gilligan, 1986; Maccoby, 1998), absenţa cercetărilor în ceea ce priveşte rolul de gen în domeniul relaţiilor romantice din adolescenţă este surprinzătoare.

Cele mai multe lucrări de până acum s-au concentrat asupra indivizilor şi experienţelor lor romantice, nu pe relaţii în sine. Aceste cercetări s-au bazat pe percepţiile declarate de partenerii romantici, dar înţelegerea deplină a relaţiilor romantice presupune evaluarea comportamentului şi percepţiilor celor două persoane implicate. Câţiva cercetători au adunat date de la parteneri aflaţi în modele diadice sau codificate de interacţiune (de exemplu, Welsh *et al.*, 1999), dar ceva mai multe lucrări în legătură cu componenta diadică a relaţiilor romantice ar aduce multe beneficii.

În sfârşit, cercetătorii abia au început să examineze legătura dintre experienţele copilăriei şi relaţiile romantice din adolescenţă (de exemplu, Collins *et al.*, 1997) şi nu se ştie aproape nimic despre faptul că experienţele din adolescenţă ar anunţa relaţii romantice ulterioare sau nu (vezi Furman şi Flanagan, 1997). În mod similar, dovezile încep să arate că experienţele romantice din adolescenţă sunt legate de funcţionarea psihosocială, dar cercetări sistematice care să examineze astfel de relaţii, precum şi mecanismele prin care au loc astfel de asocieri rămân încă în număr foarte mic. De exemplu, cum influenţează experienţele romantice conceptele despre sine şi dezvoltarea identităţii ? Interacţiunea cu partenerii romantici poate să aibă un efect dăunător sau benefic asupra realizărilor adolescenţilor şi asupra conceptelor lor de motivare ? Efectele experienţelor romantice se situează deasupra şi dincolo de influenţa persoanelor importante din viaţa adolescentului ? Experienţele romantice oferă ceva unic procesului de socializare ? Deşi, în mare parte, întrebările de mai sus rămân fără răspuns, nădăjduim că prezentarea de faţă va stimula viitoare dezbateri teoretice şi apariţia unor lucrări empirice în fascinantul domeniu al experienţelor romantice din adolescenţă.

Lecturi-cheie

Furman, W., Brown, B.B., Feiring, C. (eds.) (1999), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence*, Cambridge University Press, Cambridge.

Acest volum adună laolaltă o gamă largă de cadre teoretice în legătură cu natura, funcţia şi experienţa relaţiilor romantice din adolescenţă. Temele includ mecanisme şi procese importante care stau la baza dezvoltării relaţiilor romantice, a diferenţelor individuale în ceea ce priveşte relaţiile romantice şi contextul lor social.

Furman, W., Wehner, E. (1994), „Romantic views : Toward a theory of adolescent romantic relationships", în R. Montemayor, G.R. Adams, G.P. Gullotta (eds.), *Relationships during Adolescence : Advances in Adolescent Development* (vol. 6, pp. 168-175), Sage, Thousand Oaks, CA.

Capitolul de faţă introduce un cadru teoretic pentru conceptualizarea naturii şi funcţiei relaţiilor romantice din adolescenţă. Integrând conceptul de ataşament romantic şi noua teorie a lui Sullivan, autorii argumentează că abordarea sistemelor comportamentale surprinde cel mai bine fenomenul complex al dezvoltării relaţiilor romantice.

Shulman, S., Collins, W.A. (eds.) (1997), *Romantic Relationships in Adolescence : Developmental Perspectives*, Jossey-Bass, San Francisco.

Acest volum din seria *New Directions in Child Development* integrează descoperirile şi cadrele teoretice dintr-o perspectivă internaţională. Chestiunile explorate variază de la legături între membrii familiei, congeneri şi parteneri romantici până la gen şi starea sănătăţii fizice ca factori modificatori ai experienţelor romantice.

Bibliografie

Aro, H., Taipale, V. (1987), „The impact of timing of puberty on psychosomatic symptoms among fourteen- to sixteen-year-old Finnish girls", *Child Development*, 58, pp. 261-268.

Billy, J.O., Udry, J.R. (1985), „Patterns of adolescent friendship and effects on sexual behavior", *Social Psychological Quarterly*, 48, pp. 27-41.

Blum, R.W., Beuhring, T., Rinehart, P.M. (2000), *Protecting Teens : Beyond Race, Income, and Family Structure*, Center for Adolescent Health, University of Minnesota, Minneapolis, MN.

Blyth, D.A., Hill, J.P., Thiel, K.S. (1982), „Early adolescents' significant others : Grade and gender differences in perceived relationships with familial and nonfamilial adults and young people", *Journal of Youth and Adolescence*, 11, pp. 425-449.

Bowlby, J. (1973), *Attachment and Loss*, vol. 2 : *Separation*, Basic Books, New York.

Brendt, D.A., Perper, J.A., Moritz, G., Baugher, M., Roth, C., Balach, L. *et al.* (1993), „Stressful life events, psychopathology, and adolescent suicide : A case control study", *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 23, pp. 179-187.

Brown, B.B. (1999), „«You're going out with who ? ! » : Peer group influences on adolescent romantic relationships", în W. Furman, B.B. Brown, C. Feiring (eds.), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence* (pp. 291-329), Cambridge University Press, Cambridge.

Bukowski, W.M., Sippola, L.K., Hoza, B. (1999), „Same and other : Interdependency between participation in same- and other-sex friendships", *Journal of Youth and Adolescence*, 28, pp. 439-459.

Buruma, I. (1994), *A Japanese Mirror : Heroes and Villains of Japanese Culture*, Viking Penguin, New York.

Capaldi, D.M., Clark, S. (1998), „Prospective family predictors of aggression toward female partners for at-risk young men", *Developmental Psychology*, 34, pp. 1175-1188.

Capaldi, D.M., Dishion, T.J., Stoolmiller, M., Yoerger, K. (2001), „Aggression toward female partners by at-risk young men : The contribution of male adolescent friendships", *Developmental Psychology*, 37, pp. 61-73.

Carver, K., Joyner, K., Udry, J.R. (1999), „National estimates of adolescent romantic relationships", manuscris nepublicat, Carolina Population Center.

Collins, W.A., Hennighausen, K.C., Schmit, D.T., Sroufe, L.A. (1997), „Developmental precursors of romantic relationships : A longitudinal analysis", *New Directions for Child Development*, 78, pp. 69-84.

Collins, W.A., Sroufe, L.A. (1999), „Capacity for intimate relationships : A developmental construction", în W. Furman, B.B. Brown, C. Feiring (eds.), *Contemporary Perspectives on Adolescent Romantic Relationships* (pp. 125-147), Cambridge University Press, Cambridge.

Connolly, J., Craig, W., Goldberg, A., Pepler, D. (1999), „Conceptions of cross-sex friendships and romantic relationships in early adolescence", *Journal of Youth and Adolescence*, 28, pp. 481-494.

Connolly, J., Furman, W., Konarski, R. (2001), „The role of peers in the emergence of romantic relationships in adolescence", *Child Development*, 71, pp. 1395-1408.

Connolly, J., Goldberg, A. (1999), „Romantic relationships in adolescence : The role of friends and peers in their emergence and development", in W. Furman, B.B. Brown, C. Feiring, (eds.), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence* (pp. 266-290), Cambridge University Press, Cambridge.

Connolly, J., Goldberg, A., Pepler, D. (rev.), *Romantic Development in the Peer Group in Early Adolescence.*

Connolly, J.A., Johnson, A.M. (1996), „Adolescents' romantic relationships and the structure and quality of their close interpersonal ties", *Personal Relationships*, 3, pp. 185-195.

Connolly, J.A., Konarski, R. (1994), „Peer self-concept in adolescence. Analysis of factor structure and associations with peer experience", *Journal of Research in Adolescence*, 43, pp. 385-403.

Connolly, J., Pepler, D., Craig, W., Taradash, A. (2000), „Dating experiences of bullies in early adolescence", *Child Maltreatment*, 5, pp. 299-310.

Cooper, M.L., Shaver, P.R., Collins, N.J. (1998), „Attachment styles, emotion regulation, and adjustment in adolescence", *Journal of Personality and Social Psychology*, 74, pp. 1380-1397.

Darling, N., Dowdy, B.B., Van Horn, M.L., Caldwell, L.L. (1999), „Mixed-sex settings and the perception of competence", *Journal of Youth and Adolescence*, 28, pp. 461-480.

Diamond, L.M., Savin-Williams, R.C., Dube, E.M. (1999), „Sex, dating, passionate friendships, and romance : Intimate peer relations among lesbian, gay, and bisexual adolescents", în W. Furman, B.B. Brown, C. Feiring (eds.), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence* (pp. 175-210), Cambridge University Press, Cambridge.

Dowdy, B.B., Kliewer, W. (1998), „Dating, parent-adolescent conflict, and behavioral autonomy", *Journal of Youth and Adolescence*, 27, pp. 473-492.

Downey, G., Bonica, C., Rincon, C. (1999), „Rejection sensitivity and adolescent romantic relationships", în W. Furman, B.B. Brown, C. Feiring (eds.), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence* (pp. 148-174), Cambridge University Press, Cambridge.

Dunphy, D.C. (1963), „The social structure of urban adolescent peer groups", *Sociometry*, 26, pp. 230-246.

Dyk, P.A.H., Adams, G.R. (1987), „The association between identity development and intimacy during adolescence : A theoretical treatise", *Journal of Adolescent Research*, 2, pp. 223-235.

Dyk, P.H., Adams, G.R. (1990), „Identity and intimacy : An initial investigation of three theoretical models using cross-lag panel correlations", *Journal of Youth and Adolescence*, 19, pp. 91-110.

Erikson, E.H. (1968), *Identity, Youth, and Crisis*, Norton, New York.

Feiring, C. (1996), „Concepts of romance in 15-year-old adolescents", *Journal of Research on Adolescence*, 6, pp. 181-200.

Feiring, C. (1999), „Other-sex friendship networks and the development of romantic relationships in adolescence", *Journal of Youth and Adolescence*, 28, pp. 495-512.

Fessenden, F. (9 aprilie 2000), „They threaten, seethe, and unhinge, then kill in quantity", *New York Times*, p. 1.

Fincham, E.D. (1998), „Child development and marital relations", *Child Development*, 69, pp. 543-574.

Fitch, S.A., Adams, G.R. (1983), „Ego identity and intimacy status : Replication and extension", *Developmental Psychology*, 19, pp. 839-845.

Flanagan, A.S., Furman, W.C. (2000), „Sexual victimization and perceptions of close relationships in adolescence", *Child Maltreatment*, 5, pp. 350-359.

Fraley, R.C., Davis, K.E. (1997), „Attachment formation and transfer in young adolescents' close friendships and romantic relationships", *Personal Relationships*, 4, pp. 131-144.

Franzoi, S.L., Davis, M.H., Vasquez-Suson, K.A. (1994), „Two social worlds : Social correlates and stability of adolescent status groups", *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, pp. 462-473.

Freud, S. (1940/1964), „An outline of psychoanalysis", în J. Strachey (ed. şi trad.), *The Standard Edition of the Complete Psychological Works of Sigmund Freud* (vol. 23, pp. 139-207), Hogarth, Londra.

Furman, W. (1999), „Friends and lovers : The role of peer relationships in adolescent heterosexual romantic relationships", in W.A. Collins, B. Laursen (eds.), *Relationships as Developmental Contexts : Minnesota Symposia on Child Development* (vol. 30, pp. 133-154), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Furman, W. (aprilie 2000), „Quantity and quality of romantic experiences: What matters?", prezentată la întâlnirile Society for Research in Child Development, Albuquerque, NM.

Furman, W., Buhrmester, D. (1992), „Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships", *Child Development*, 63, pp. 103-115.

Furman, W., Flanagan, A. (1997), „The influence of earlier relationships on marriage: An attachment perspective", în W.K. Halford, H.J. Markman (eds.), *Clinical Handbook of Marriage and Couples Interventions* (pp. 179-202), Wiley, New York.

Furman, W., Shaffer, L. (în curs de apariţie), „The role of romantic relationships in adolescent development", în R. Florsheim (ed.), *Adolescent Romantic Relations and Sexual Behavior: Theory, Research, and Practical Implications*, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Furman, W., Simon, V.A. (1999), „Cognitive representations of adolescent romantic relationships", în W. Furman, B.B. Brown, C. Feiring (eds.), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence* (pp. 75-97), Cambridge University Press, Cambridge.

Furman, W., Simon, V.A., Shaffer, L., Bouchey, H.A. (în curs de apariţie), „Adolescents' working models and styles for relationships with parents, friends, and romantic partners", *Child Development*.

Furman, W., Wehner, E.A. (1994), „Romantic views: Toward a theory of adolescent romantic relationships", în R. Montemayor, G.R. Adams, G.P. Gullotta (eds.), *Relationships during Adolescence: Advances in Adolescent Development* (vol. 5, pp. 168-175), Sage, Thousand Oaks, CA.

Furman, W., Wehner, E.A. (1997), „Adolescent romantic relationships: A developmental perspective", în S. Shulman, W.A. Collins (eds.), *Romantic Relationships in Adolescence: Developmental Perspectives: New Directions for Child Development* (pp. 21-36), Jossey-Bass, San Francisco.

Gayford, J.J. (1975), „Wife battering: A preliminary survey of 100 cases", *British Medical Journal*, 1, pp. 194-197.

Gilligan, C. (1986), *In a Different Voice: Psychological Theory and Women's Development*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Gray, M.R., Steinberg, L. (1999), „Adolescent romance and the parent-child relationship: A contextual perspective", în W. Furman, B.B. Brown, C. Feiring (eds.), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence* (pp. 235-265), Cambridge University Press, Cambridge.

Grinder, R.E. (1966), „Relations of social dating attractions to academic orientation and peer relations", *Journal of Educational Psychology*, 57, pp. 27-34

Hatfield, E., Rapson, R.L. (1996), *Love and Sex: Cross-Cultural Perspectives*, Allyn & Bacon, Boston, MA.

Hazan, C., Zeifman, D. (1994), „Sex and the psychological tether", în K. Bartholomew, D. Perlman (eds.), *Advances in Personal Relationships*, vol. 1: *Attachment Processes in Adulthood* (pp. 151-180), Jessica Kingsley, Londra.

Herdt, G., Boxer, A.M. (1993), *Children of Horizons: How Gay and Lesbian Teens are Leading a New Way Out of the Closet*, Beacon, Boston, MA.

Joyner, K., Udry, J.R. (2000), „You don't bring me anything but down: Adolescent romance and depression, *Journal of Health and Social Behavior*, 41, pp. 369-391.

Kuttler, A.R., La Greca, A.M., Prinstein, M.J. (1999), „Friendship qualities and social-emotional functioning of adolescents with close, cross-sex friendships", *Journal of Research on Adolescence*, 9, pp. 339-366.

Laursen, B., Williams, V.A. (1997), „Perceptions of interdependence and closeness in family and peer relationships among adolescents with and without romantic partners", în S. Shulman, W.A. Collins (eds.), *Romantic Relationships in Adolescence: Developmental Perspectives* (pp. 3-20), Jossey-Bass, San Francisco.

Maccoby, E.E. (1988), „Gender as a social category", *Developmental Psychology*, 24, pp. 755-765.

Maccoby, E.E. (1990), „Gender and relationships : A developmental account", *American Psychologist*, 45, pp. 513-520.

Maccoby, E.E. (1998), *The Two Sexes : Growing Up Apart, Coming Together*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Markus, P.L., Nurius, P. (1986), „Possible selves", *American Psychologist*, 41, pp. 954-969.

Monroe, S.M., Rohde, P., Seeley, J.R., Lewinsohn, P.M. (1999), „Life events and depression in adolescence : Relationship loss as a prospective risk factor for first onset of major depressive disorder", *Journal of Abnormal Psychology*, 108, pp. 606-614.

Montgomery, M.J., Sorell, G.T. (1998), „Love and dating experience in early and middle adolescence : Grade and gender comparisons", *Journal of Adolescence*, 21, pp. 677-689.

Moore, J., Florsheim, J. (2001), „Interpersonal processes and psychopathology among expectant and nonexpectant adolescent couples", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 69, pp. 101-113.

Mulatti, L. (1995), „Families in India : Beliefs and realities", *Journal of Comparative Family Studies*, 26, pp. 11-25.

Pawlby, S.J., Mills, A., Quinton, D. (1997), „Vulnerable adolescent girls : Opposite-sex relationships", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, pp. 909-920.

Purdie, V., Downey, G. (2000), „Rejection sensitivity and adolescent girls' vulnerability to relationship-centered difficulties", *Child Maltreatment*, 5, pp. 338-349.

Richards, M.H., Crowe, P.A., Larson, R., Swarr, A. (1998), „Developmental patterns and gender differences in the experience of peer companionship during adolescence", *Child Development*, 69, pp. 154-163.

Roscoe, B., Benaske, N. (1985), „Courtship violence experienced by abused wives : Similarities in patterns of abuse", *Family Relations*, 43, pp. 419-424.

Roscoe, B., Diana, M.S., Brooks, R.H. (1987), „Early, middle, and late adolescents' views on dating and factors influencing partner selection", *Adolescence*, 22, pp. 59-68.

Rosenblatt, P.C., Anderson, R.M. (1981), „Human sexuality in cross-cultural perspective", în M. Cook (ed.), *The Bases of Human Sexual Attraction* (pp. 215-250), Academic Press, Londra.

Savin-Williams, R.C. (1990), *Gay and Lesbian Youth : Expressions of Identity*, Hemisphere, New York.

Savin-Williams, R. C. (1996), „Dating and romantic relationships among gay, lesbian, and bisexual youths", în R.C. Savin-Williams, K.M. Cohen (eds.), *The Lives of Lesbians, Gays, and Bisexuals : Children to Adults* (pp. 166-180), Harcourt Brace, Fort Worth, TX.

Savin-Williams, R.C. (1998), *...and then I Became Gay : Young Men's Stories*, Routledge, New York.

Sears, J.T. (1991), *Growing Up Gay in the South : Race, Gender, and Journeys of the Spirit*, Harrington Park Press, New York.

Seiffge-Krenke, I. (1997), „The capacity to balance intimacy and conflict : Differences in romantic relationships between healthy and diabetic adolescents", în S. Shulman, W. Andrew Collins (eds.), *Romantic Relationships in Adolescence : Developmental Perspectives : New Directions for Child Development* (pp. 37-52), Jossey-Bass, San Francisco.

Shaver, P., Hazan, C. (1988), „A biased overview of the study of love", *Journal of Social and Personal Relationships*, 5, pp. 473-501.

Shulman, S., Levy-Shiff, R., Kedem, P., Alon, E. (1997), „Intimate relationships among adolescent romantic partners and same-sex friends : Individual and systemic perspectives", *New Directions for Child Development*, 78, pp. 37-51.

Shulman, S., Scharf, M. (2000), „Adolescent romantic behaviors and perceptions : Age- and gender-related differences, and links with family and peer relationships", *Journal of Research in Adolescence*, 10, pp. 91-118.

Simon, V.A., Bouchey, H.A., Furman, W. (2000), „The social construction of adolescents' representations of romantic relationships", în S. Larose, G.M. Tarabulsy (eds.), *Attachment*

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

and Development, vol. 2 : *Adolescence* (pp. 301-326), Les Presses de l'Université du Québec, Québec.

Simons, R.L., Lin, K., Gordon, L.C. (1998), „Socialization in the family of origin and male dating violence : A prospective study", *Journal of Marriage and the Family*, 60, pp. 467-478.

Sprecher, S., Chandak, R. (1992), „ Attitudes about arranged marriages and dating among men and women from India", *Free Inquiry in Creative Sociology*, 20, pp. 1-11.

Stephens, W.N. (1963), *The Family in Cross-Cultural Perspective*, Holt, Rinehart & Winston, New York.

Sullivan, H.S. (1953), *The Interpersonal Theory of Psychiatry*, Horton, New York.

Thorne, B. (1986), „Girls and boys together, but mostly apart", în W.W. Hartup, Z. Rubin (eds.), *Relationship and Development* (pp. 167-184), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Trinke, S.J., Bartholomew, K. (1997), „Hierarchies of attachment relationships in young adulthood", *Journal of Social and Personal Relationships*, 14, pp. 603-626.

Vaidyanathan, P., Naidoo, J. (1990), „Asian Indians in western countries : Cultural identity and the arranged marriage", în N. Bleichrodt, P. Drenth (eds.), *Contemporary Issues in Cross-Cultural Psychology* (pp. 37-49), Swets & Zeitlinger, Amsterdam.

Welsh, D.P., Galliher, R.V., Kawaguchi, M.C., Rostosky, S.S. (1999), „Discrepancies in adolescent romantic couples' and observers' perceptions of couple interaction and their relationship to depressive symptoms", *Journal of Youth and Adolescence*, 28, pp. 645-666.

Wilson-Shockley, S. (1995), „Gender differences in adolescent depression : The contribution of negative affect", teză de masterat, University of Illinois at Urbana-Champaign.

Wolfe, D.A., Feiring, C. (2000), „Dating violence through the lens of adolescent romantic relationships", *Child Maltreatment*, 5, pp. 360-363.

Zimmer-Gembeck, M.J. (1999), „Stability, change and individual differences in involvement with friends and romantic partners among adolescent females", *Journal of Youth and Adolescence*, 28, pp. 419-438.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 16

Prieteniile, găştile şi mulţimile

B. Bradford Brown, Christa Klute

Introducere

În Statele Unite şi Canada, adolescenţa este considerată de obicei o perioadă a desprinderii de familie şi a integrării mai hotărâte în lumea prietenilor. Se aşteaptă de la tineri să petreacă mai mult timp cu prietenii (şi mai puţin cu familia), să-şi construiască o viaţă socială centrată pe relaţiile cu alţi tineri şi să apeleze la aceştia pentru sprijin emoţional şi material. Deşi importanţa prietenilor de aceeaşi vârstă este adesea supraestimată, relaţiile cu prietenii devin o preocupare principală a majorităţii adolescenţilor. În medie, ei petrec aproximativ o treime din zi cu prietenii (Hartup şi Stevens, 1997). Totuşi, importanţa prietenilor nu trebuie considerată de la sine înţeleasă. Există fluctuaţii importante la nivel individual şi cultural, atât în privinţa calităţii, cât şi a caracteristicilor relaţiilor cu ceilalţi tineri în cursul acestei etape a vieţii (Hartup şi Laursen, 1999; Larson *et al.*, 2002).

Acest capitol se va axa pe două componente ale sistemului de congeneri ai adolescenţilor, şi anume prietenia diadică şi afilierea la grupurile de congeneri. Principala noastră preocupare este stabilirea patternurilor normative din cadrul acestor componente şi a consecinţele lor asupra adaptării adolescentului. Analiza noastră se axează asupra tinerilor din America de Nord, deoarece o mare parte a studiilor au în centru această populaţie. Pentru comparaţii, vom face referiri ocazionale la tinerii din alte naţiuni. Vom acorda o atenţie deosebită variabilităţii specifice adolescenţilor din America de Nord, din perspectiva fundalului etnic sau socioeconomic.

Din cauza limitărilor care ţin de spaţiu, analiza noastră nu îşi propune să fie exhaustivă. Vom prezenta însă principalele teme din lucrările de specialitate şi aspectele majore care mai trebuie soluţionate. Pentru a situa studiul prieteniei şi al grupurilor de congeneri într-o perspectivă adecvată, vom începe printr-o analiză a organizării sistemului social de congeneri şi a transformărilor sale pe parcursul adolescenţei. Apoi vom examina pe rând studiile referitoare la prietenie, la relaţiile din cadrul grupurilor mici (grupuri) şi la sistemul mai larg de grup (mulţimile). Această diviziune a tipurilor – sau, mai precis, a

BCU CLUJ / UNIVERSITY LIBRARY

nivelelor – de relaţii este artificială, deoarece adolescenţii negociază relaţiile cu congenerii într-un mod concurenţial, pe nivelele de interacţiune. Totuşi, majoritatea studiilor s-au limitat la un singur nivel, iar această simplificare facilitează înţelegerea dinamicii relaţiilor cu congenerii.

Contextul: structura şi istoricul personal

Relaţiile dintre adolescenţi presupun un sistem social dinamic, un set evolutiv de relaţii organizate pe diferite nivele de interacţiune. Succesul cu care cineva negociază acest sistem dinamic este influenţat de istoricul individual al relaţiilor cu congenerii şi de aptitudinile sociale pe care individul le are în relaţiile din adolescenţă. De asemenea, succesul mai este influenţat şi de caracteristicile contextului social proxim şi periferic. Contextele sociale proxime sunt cele asociate direct cu interacţiunea dintre congeneri. Ele includ cartierul sau şcoala, în care are loc o mare parte din interacţiunea dintre congeneri, precum şi familia, căreia i se atribuie deseori responsabilitatea supravegherii interacţiunii cu congenerii. Mulţi cercetători au analizat conexiunea dintre relaţiile cu congenerii şi aceste contexte proxime, în ceea ce Bronfenbrenner (1999) a numit analiza *mezosistemelor*. Mai puţin frecvente sunt analizele care includ contextele periferice (de exemplu, sistemul de justiţie al minorilor sau mediile de lucru), în care interacţiunea dintre congeneri este mai rară, iar supravegherea mai puţin directă. O analiză mai largă, a *macrosistemelor* – ce examinează modul în care normele sociale determină calitatea şi conţinutul interacţiunilor dintre congeneri – este şi mai rară, deşi devine tot mai relevantă pe măsură ce tinerii se implică în interacţiuni cu congenerii în contextul unei societăţi multiculturale.

Structura relaţiilor cu congenerii

Odată cu trecerea la adolescenţă, sistemul social al congenerilor devine mai elaborat. Apar noi relaţii şi nivele de interacţiune (pentru o analiză mai amănunţită, vezi Brown, 1999). În copilărie, indivizii se obişnuiesc cu relaţiile *diadice* cu congenerii, atât cu prietenii, cât şi cu fraţii şi verişorii. Acestea constituie nivelul cel mai apropiat şi mai concret de interacţiune cu congenerii, care în adolescenţă se extinde pentru a include noi tipuri de relaţii – în special cele romantice şi sexuale (vezi partea a IV-a a acestui volum). De asemenea, şi copiii dobândesc o experienţă considerabilă în negocierea interacţiunilor cu grupurile mici de congeneri. Unele dintre acestea sunt relaţii formale (organizate şi supravegheate de adulţi), care apar ca urmare a includerii în echipe sportive, în grupuri religioase sau comunitare, în organizaţii de tineret sau a participării la alte activităţi structurate. Altele implică colective informale (organizate de tineri, doar cu o supraveghere indirectă din partea adulţilor), care constau dintr-un cerc de prieteni sau un grup de joacă alcătuit din vecini. Un grup mic, ai cărui membri au relaţii orientate către prietenie, este numit deseori *gaşcă*. Fie formale sau informale, asociaţiile de congeneri de la acest nivel au în comun caracteristica de a fi *bazate pe interacţiune*, fiind identificate de faptul că membrii grupului fac anumite lucruri împreună.

În mod tipic, adolescenţii fac parte dintr-o diversitate de grupuri la acest nivel, care variază ca durată şi stabilitate a membrilor. De asemenea, variază şi suprapunerea membrilor în grupurile mici din care face parte o persoană. Grupul de prieteni ai unui adolescent poate fi un subansamblu de membri ai unui grup formal, cum ar fi o echipă sportivă, iar cercul de prieteni ai unui alt grup de adolescenţi poate fi creat pe baza altor două sau trei grupuri formale, în timp ce grupul unei alte persoane poate să nu includă nici un seamăn din grupurile formale din care face parte persoana respectivă.

Pe baza studiilor sociologice cu privire la avantajele diverselor reţele (Granovetter, 1983), s-ar putea deduce că variabilitatea alcătuirii micilor grupuri ale adolescenţilor le-ar putea influenţa funcţionarea, ca reţea de sprijin, şi ar putea revela ceva despre personalitatea sau aptitudinile lor sociale, însă acestor aspecte li s-a acordat puţină atenţie.

Pe lângă diade şi găşti, definite prin patternuri de interacţiune, în adolescenţă mai apare şi un al treilea nivel de asociere a congenerilor, bazat mai mult pe reputaţia individului în rândul congenerilor. Adolescenţii din numeroase şcoli şi comunităţi sunt asociaţi cu colective mai mari, numite *mulţimi* sau *ansambluri*. Aceste grupuri se formează în jurul unor persoane care şi-au creat o anumită imagine sau identitate în rândul congenerilor lor. Etichetările mulţimilor reflectă o anumită trăsătură proeminentă a membrilor grupului, cum ar fi situarea rezidenţială (locuitori din zona de nord, rezidenţi ai locuinţelor sociale), fundamentul etnic sau socioeconomic (mexicani, oameni bogaţi), statutul membrilor grupului (anonimi, snobi) sau capacităţi şi interese individuale (atleţi, skateri, tocilari, membri ai unor grupuri violente). Majoritatea mulţimilor au un set de norme stereotipe care, în ansamblul lor, definesc un stil de viaţă distinct (Larkin, 1979 ; Stone şi Brown, 1999). Ca şi în cazul găştilor, adolescenţii pot fi asociaţi cu mai multe mulţimi, însă acest lucru disipează imaginea lor aşa cum este percepută de către congeneri. Unii adolescenţi nu sunt asociaţi în mod clar sau coerent de către congenerii lor cu *nici o* mulţime. În plus, în anumite contexte sociale, mulţimile nu pot fi percepute cu uşurinţă.

Spre deosebire de diade şi găşti, mulţimile sunt abstracţii cognitive. Apartenenţa la ele este determinată mai degrabă de reputaţie decât de interacţiune. Cu toate acestea, afilierea la o anumită mulţime tinde să faciliteze relaţiile cu anumiţi congeneri şi să limiteze relaţiile cu alţii. Aceste constrângeri sunt bine documentate în filmele americane (de exemplu, *Clubul micului dejun*, *Plăcinta americană*) şi în romanele despre adolescenţi, cum ar fi *That Was Then, This Is Now* (Hinton, 1971). De asemenea, ele fac obiectul unor studii sociale, ce vor fi prezentate într-o secţiune ulterioară a acestui capitol.

Istoricul personal

Desigur, tinerii nu intră în acest sistem elaborat al congenerilor din adolescenţă complet naivi, din perspectiva cerinţelor acestuia şi a aşteptărilor lor, ci având un istoric al relaţiilor proprii – cu congenerii lor şi cu alţii – şi aptitudini sociale (Sameroff, 1975). În majoritatea cazurilor, înainte de adolescenţă, tinerii au iniţiat, au construit şi au

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

abandonat prietenii, şi-au creat un anumit nivel de popularitate şi un statut social în cadrul universului social al clasei sau al cartierului şi şi-au fundamentat un ansamblu de aptitudini sociale pe care să le utilizeze în căutarea interacţiunilor cu congenerii (pentru analize ale acestor subiecte, vezi Bukowski, Hoza şi Boivin, 1993 ; Parker şi Asher, 1987 ; Rubin, Bukowski şi Parker, 1998). Au fost îndrumaţi de părinţi şi de alţi adulţi în construirea acestor relaţii şi în dobândirea aptitudinilor de relaţionare (Parke şi O'Neil, 1999). Fraţii mai mari şi mass-media (în special emisiunile de televiziune, filmele şi cântecele de succes) le-au oferit şansa de a fi martori şi de a studia relaţiile dintre adolescenţi. Comportamentul lor în diverse contexte sociale a pus bazele unei reputaţii care îi va îndruma către anumite mulţimi de congeneri. În plus, multe dintre relaţiile cu congenerii în care se angajează la începutul adolescenţei sunt continuări ale unor afilieri din copilărie, în special în privinţa prieteniilor strânse şi a interacţiunilor din cadrul grupurilor formale (cum ar fi echipele sportive).

Toate acestea devin un depozit de experienţe la care adolescenţii pot apela pe măsură ce negociază noi caracteristici ale interacţiunii cu congenerii lor în această nouă etapă de viaţă. De asemenea, ele generează o traiectorie care îi poate împinge pe tineri către un anumit tip sau reţea de relaţii cu congenerii şi îi poate îndepărta de altele. Din păcate, cercetătorii au rareori acces la informaţii pertinente referitoare la experienţele cu congenerii anterioare adolescenţei, astfel că dispunem, deocamdată, doar de o înţelegere limitată a modului în care aceste experienţe din preadolescenţă influenţează parcursul relaţiilor cu congenerii din adolescenţă. Totuşi, există un corpus tot mai amplu de dovezi conform cărora tinerii cu un succes limitat în relaţiile cu congenerii pe durata copilăriei continuă să aibă dificultăţi de relaţionare şi în adolescenţă. Hodges şi colaboratorii săi (1999) arată modul în care tinerii fără prieteni devin ţinte mai uşoare ale hărţuirilor, iar faptul că sunt victime ale hărţuirii le reduce şansele de a-şi întemeia prietenii. Odată cu adolescenţa, statutul lor de victimă este reificat prin asocierea cu o mulţime respinsă. O astfel de etichetare încurajează un număr mai mare de congeneri să înceapă să-i hărţuiască, iar posibilii prieteni sunt descurajaţi din cauza temerii că şi ei, la rândul lor, ar putea deveni victime ale dispreţului congenerilor lor (Merten, 1996). Este dificil pentru un adolescent să iasă din acest pattern marcat de singurătate şi de respingere din partea congenerilor.

Rezumat

Experienţele adolescenţilor în privinţa relaţiilor interpersonale, anterioare adolescenţei, formează baza intrării lor în lumea extinsă a interacţiunii cu congenerii în această perioadă. Majoritatea adolescenţilor sunt nevoiţi să se angajeze în tipuri noi de relaţii şi în nivele noi de interacţiune cu congenerii. Acest lucru ar fi împovărător, dacă nu ar exista o pregătire încă din copilărie sau dacă experienţele din copilărie ar fi inadecvate. Din păcate, cercetătorii ţin cont rareori de experienţele anterioare adolescenţei atunci când studiază relaţiile dintre adolescenţi.

Prietenia în adolescenţă

Dintre numeroasele tipuri şi nivele de asocieri cu congenerii în care sunt implicaţi adolescenţii, cercetătorii au acordat o atenţie deosebită prieteniei. Nu numai că prietenia este relaţia cu congenerii cel mai uşor de studiat, dar este considerată, în general, şi cea mai importantă. Totuşi, este dificil să facem diferenţa între studiile consacrate *diadelor* de prieteni şi cele consacrate *găştilor* de prieteni, deoarece mulţi cercetători le cer adolescenţilor să vorbească despre „prietenii lor cei mai apropiaţi", fără să precizeze dacă vor ca respondenţii să generalizeze, referindu-se la mai multe relaţii diadice, sau să descrie caracteristicile grupului de prieteni. Dacă studiile nu se referă explicit la comportamentul de grup sau la dinamica grupului, vom presupune că îşi propun să descrie prieteniile individuale, astfel încât descoperirile lor îşi au locul în această secţiune.

Marea majoritate a adolescenţilor declară că au cel puţin un prieten apropiat, deşi persoanele nominalizate drept prietenii cei mai apropiaţi se pot schimba foarte mult, chiar şi pe parcursul unor perioade scurte de timp (şase luni sau mai puţin). Erwin (1993) surprinde faptul că prieteniile capătă o stabilitate mai mare în adolescenţă, în mare parte datorită progresului dezvoltării cognitive şi al aptitudinilor de management al relaţiilor (în special negocierea conflictelor). Ca şi în copilărie, prieteniile din adolescenţă depind de proximitate, dar, deoarece adolescenţii au o mobilitate mai mare decât copiii, sunt mai puţin înclinaţi să-şi limiteze alegerea prietenilor apropiaţi la congenerii din zona imediat învecinată sau din aceeaşi clasă. Totuşi, importanţa proximităţii nu trebuie subestimată. Dubois şi Hirsch (1990) au descoperit că băieţii afro-americani din mediul urban au o tendinţă mai pronunţată decât băieţii de origine europeană să-şi menţină reţele de prietenie separate în şcoli şi în cartier, în mare parte deoarece tinerii afro-americani au mai puţine şanse să aibă vecini care merg la aceeaşi şcoală cu ei.

Adevăruri generale despre prietenie

O serie de studii efectuate pe o durată de 30 de ani au confirmat câteva adevăruri generale despre prieteniile din adolescenţă. În primul rând, egalitatea şi reciprocitatea sunt considerate esenţiale într-o prietenie. În al doilea rând, persoanele care au şansele cele mai mari să fie selectate drept prieteni sunt cele care se aseamănă cu sinele. În al treilea rând, adolescenţii tind în mod special să-şi aleagă drept prieteni apropiaţi congeneri de acelaşi sex ; şi în mediile multietnice există o preferinţă puternică pentru congeneri de aceeaşi rasă. În al patrulea rând, fetele dau dovadă de mai multă intimitate în prieteniile lor în comparaţie cu băieţii (cel puţin în privinţa frecvenţei, dacă nu şi a profunzimii schimburilor de ordin intim).

În pofida unor dovezi ample în sprijinul acestor adevăruri generale, ele nu sunt univoce. Putem ilustra acest fapt referindu-ne la tendinţa de a selecta drept prieteni congeneri asemănători. Clark (1989) susţine că similaritatea prietenilor este mai puţin pronunţată în rândul adolescenţilor de culoare decât în cazul tinerilor albi, deoarece adolescenţii de culoare tind să aibă mai puţine şanse de a-şi selecta prieteni cu caracteristici

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

similare. Dacă frecventează şcoli în care predomină albii şi/sau trăiesc în cartiere dominate de aceştia, adolescenţii de culoare pot fi nevoiţi să opteze între un prieten de aceeaşi rasă care nu are interese sau valori similare cu ale lor sau unul cu interese şi atitudini similare, dar care provine dintr-un mediu rasial diferit. Totodată, există indicii privitoare la faptul că tinerii afro-americani sunt mai toleranţi cu privire la diferenţe, în comparaţie cu tinerii euro-americani, astfel încât similaritatea devine un fundament mai puţin important pentru prieteniile apropiate.

O a doua limitare referitoare la similaritate priveşte coerenţa similarităţii prietenilor. Punând întrebări despre prietenii apropiaţi şi neevaluând fiecare prieten apropiat în parte, cercetătorii au ignorat posibilitatea ca adolescenţii să-şi construiască reţele de prieteni care prezintă similarităţi disparate. De exemplu, pot avea un prieten care le împărtăşeşte gusturile muzicale, altul care practică aceleaşi activităţi extracuriculare, un al treilea care are aceleaşi credinţe religioase şi aşa mai departe. Fiecare prieten se aseamănă cu sine, dar în moduri distincte.

Dintre numeroasele aspecte investigate de cercetători în relaţia cu prietenii din adolescenţă, vom evidenţia două aspecte foarte atent studiate şi intens dezbătute în ultimii ani : gradul în care prietenii influenţează comportamentul adolescenţilor (în special comportamentele negative) şi semnificaţia faptului de a avea prieteni de foarte bună calitate.

Tiparele de influenţă în prietenie

Unul dintre cele mai importante aspecte corelate cu comportamentul unui adolescent este comportamentul prietenilor apropiaţi. Acest fapt a fost asociat atât cu activităţile prosociale, cât şi cu cele antisociale. În trecut, astfel de corelaţii erau de obicei considerate dovezi ale influenţei prietenilor asupra individului. Totuşi, în urmă cu 25 de ani, unii cercetători au stabilit faptul că o serie de factori ar putea fi responsabili pentru asemănările dintre prieteni. Cohen (1977) a evidenţiat trei procese specifice : *selecţia* sau tendinţa adolescenţilor de a deveni prieteni cu congenerii care le împărtăşesc atitudinile şi activităţile ; *deselecţia* sau tendinţa de a abandona o prietenie dacă un seamăn şi-a modificat atitudinile sau activităţile într-un mod care a diminuat similaritatea ; *influenţa* (numită şi socializare) sau faptul de a fi convins de către un prieten să-şi modifice opiniile şi comportamentul pentru a semăna mai mult cu prietenul. Reanalizând datele pe care Coleman (1961) le-a cules pentru portretul său clasic al „societăţii adolescenţilor", Cohen a găsit puţine dovezi ale procesului de deselecţie, însă atât selecţia, cât şi influenţa contribuie în mod clar la nivelul de similaritate a prietenilor.

Denise Kandel (1978) a efectuat un studiu longitudinal devenit clasic, pe un eşantion de adolescenţi din New York, concluzionând că atât selecţia, cât şi influenţa sunt factori care influenţează similaritatea sub aspectul atitudinii faţă de utilizarea drogurilor şi al comportamentului prietenilor. La începutul studiului, perechile de prieteni manifestau o similaritate mai mare în utilizarea drogurilor în comparaţie cu perechile selectate aleatoriu (pe baza analizei declaraţiilor despre comportamentul propriu al fiecărui membru al perechii). Nouă luni mai târziu, perechile care rămăseseră prieteni au dat dovadă de o similaritate mult mai mare decât cea a perechilor a căror prietenie luase sfârşit sau decât perechile selectate aleatoriu. De asemenea, Kandel a demonstrat că similaritatea *percepută* (bazată pe declaraţiile adolescenţilor cu privire la comportamentul propriu şi la comportamentele prietenilor) este mai amplă decât similaritatea *reală* (bazată pe declaraţiile independente ale fiecărui prieten) şi că similaritatea este mai intensă în cazul diadelor de prietenie reciprocă (în care ambii membri se nominalizează unul pe celălalt drept prieteni apropiaţi) decât în cazul diadelor nereciproce. Aceste descoperiri pun sub semnul întrebării rezultatele multor studii care evaluaseră influenţa prietenilor cerându-le adolescenţilor să evalueze comportamentul propriu şi pe cel al prietenilor într-un singur fel. Studiul lui Kandel a devenit un standard de evaluare al studiilor mai recente privitoare la influenţa prietenilor.

O descoperire surprinzătoare a studiilor mai recente este faptul că prietenii par să aibă o influenţă mai mare asupra iniţierii unui comportament decât asupra renunţării la acesta. De exemplu, pornind de la teoria impactului social a lui Latane (1981), Ennett şi Bauman (1994) au analizat alcătuirea grupurilor de prieteni şi modificările comportamentului fumatului la adolescenţi pe durata unui an. Au descoperit că nefumătorii aparţinând unor grupuri din care făceau parte şi fumători aveau o tendinţă mai mare de a începe să fumeze decât nefumătorii din grupurile în care nu existau fumători. Totuşi, este interesant faptul că numărul membrilor grupului care renunţau la fumat într-o perioadă de studiu de un an nu era un indicator al faptului că un adolescent se va lăsa de fumat sau nu.

Două descoperiri surprinzătoare şi controversate privitoare la iniţierea relaţiilor sexuale heterosexuale provin din analizele lui Bearman şi Brückner (1999) asupra datelor oferite de National Longitudinal Study of Adolescent Health. Cercetătorii au identificat riscul de „debut al activităţii sexuale" la toate adolescentele care au declarat că sunt virgine la începutul studiului, pe baza autoevaluărilor caracteristicilor asociate în studiile anterioare cu începutul activităţii sexuale. În primul rând, cercetătorii au descoperit că statusul riscului individual *nu* este atât de influent în privinţa debutului activităţii sexuale (într-un interval de un an), în comparaţie cu statutul riscului membrilor din grupul de prieteni. În al doilea rând, au raportat că statutul de risc al grupului de prieteni, în mod colectiv, are o influenţă mai mare decât prietena cea mai bună a respondentei. Cu alte cuvinte, apartenenţa la un grup de congeneri cu risc redus ar putea proteja adolescentele cu risc ridicat de debut al vieţii sexuale de începerea propriu-zisă a activităţii sexuale, fiind astfel mai eficientă decât o singură relaţie apropiată cu o fată cu risc redus.

Astfel, prietenii au într-adevăr o influenţă asupra adolescenţilor, în special în privinţa iniţierii unui comportament riscant sau care creează probleme. Această influenţă este uşor de supraestimat totuşi prin simpla examinare a gradului de similaritate a prietenilor şi prin ignorarea efectelor proceselor de selectare a prietenilor. În plus, o evaluare aprofundată a gradului de influenţă a prietenilor trebuie să ţină cont de structura relaţiilor dintre adolescenţi, acordând atenţie nivelelor multiple, de tip „cuib", ale relaţiilor dintre congeneri pe care le negociază adolescenţii, decât să se presupună că toate influenţele provin din relaţiile diadice cu prietenii apropiaţi.

Documentarea nivelului influenţei prietenilor şi a locului unde are loc aceasta reprezintă un pas important în elaborarea unor programe de intervenţii mai eficiente pentru tineri (Bearman şi Brückner, 1999). Totuşi, cercetătorii trebuie să fie atenţi şi la *mecanismele* influenţei, la modul în care congenerii promovează schimbarea în atitudinile şi comportamentul adolescenţilor. Încă înţelegem foarte puţin aceste mecanisme. Majoritatea programelor de intervenţie axate pe influenţa congenerilor sunt elaborate pornind de la presupunerea că congenerii exercită o presiune directă asupra adolescenţilor pentru a se angaja în comportamente nedorite. Programele oferă antrenamente de rezistenţă la influenţa congenerilor şi practicarea strategiilor de refuz. Cercetătorii au elaborat instrumente de autoevaluare a percepţiei adolescenţilor cu privire la presiunea exercitată de congenerii lor (Clasen şi Brown, 1985 ; Santor, Messervey şi Kusumakar, 2000), care au fost utilizate pentru a stabili variaţii semnificative ale intensităţii şi direcţiei presiunii din partea congenerilor în diverse domenii ; la rândul lor, şi traiectoriile vârstelor şi diferenţele dintre sexe variază de la un domeniu la altul. Totuşi, în general, adolescenţii susţin că se confruntă cu o presiune relativ mică din partea congenerilor pentru a se angaja în comportamente prosociale sau antisociale (Clasen şi Brown, 1985).

Aceasta nu înseamnă că influenţa congenerilor este minimă. E posibil ca adolescenţii să nu descrie în mod realist presiunea congenerilor (există puţine informaţii referitoare la validitatea instrumentelor de autoevaluare). În plus, Brown şi Theobald (1999) au argumentat că, pe lângă presiunea congenerilor, există şi alte trei modalităţi majore prin care prietenii pot exercita influenţe. Una dintre acestea este reglementarea normativă. Prin interacţiunea cu congenerii, adolescenţii ştiu că există patternuri de atitudini şi comportamente acceptate, cerute în cadrul grupului de prieteni. Deşi nu există o presiune făţişă pentru ca un adolescent să se conformeze normelor, aşteptările sunt destul de clare. Eder (1993) a scris despre conversaţiile dintre fetele aflate la începutul adolescenţei, care stabilesc delimitările interacţiunilor cu băieţii. Macleod (1987) oferă o exemplificare asemănătoare, într-un studiu asupra băieţilor mai mari aparţinând claselor inferioare. În ambele cazuri, afirmaţiile tăioase erau combinate cu ironizări sau persiflări blânde ale anumitor membri ai grupului, pentru a articula şi a evidenţia normele lui. Un exemplu deosebit de fascinant al reglementărilor normative poate fi găsit în analiza lui Dishion, Poulin şi Burraston (2001) a conversaţiilor dintre perechi de prieteni. Aceştia au descoperit că indicii conversaţionali precum râsul şi atenţia sau comentariile ulterioare care semnalează aprobarea cu privire la poveştile adolescenţilor despre comportamente negative au rolul de a consolida acceptarea de către adolescenţi a activităţilor deviante.

O altă modalitate de influenţare de către congeneri survine prin intermediul *modelării*. O ilustrare clasică este cea din descrierea lui Dunphy (1963) a modului în care liderii din grupurile de adolescenţi alcătuite din fete şi băieţi îşi expun în mod public relaţia romantică, pentru a le arăta celorlalţi membri ai grupului cum să gestioneze o astfel de legătură. Totuşi, modelarea nu se limitează la prietenii apropiaţi sau la congenerii admiraţi. Eckert (1989) descrie modul în care membrii unei mulţimi de adolescenţi dintr-un liceu din Vestul Mijlociu observau cu atenţie strategiile vestimentare şi de îngrijire, activităţile preferate şi patternurile comportamentale ale celeilalte mulţimi importante, iar apoi adoptau cu scrupulozitate ca norme ale propriului lor grup caracteristicile antitetice ale mulţimii rivale.

În cele din urmă, congenerii pot influenţa gândirea adolescenţilor prin intermediul *oportunităţilor structurante*. Într-o revizuire a studiului clasic al lui Dunphy (1963), Connolly, Furman şi Konarski (2000) au examinat modul în care anumite grupuri de prieteni încurajează relaţiile romantice dintre membri pur şi simplu expunând membrii grupului la prezenţa unor persoane de sex opus. În acest studiu, membrii unor grupuri de congeneri de ambele sexe din gimnaziu tindeau mai mult să iniţieze relaţii de tipul întâlnirilor, în comparaţie cu adolescenţii ai căror prieteni erau toţi de acelaşi sex.

Chiar şi din această analiză sumară reiese clar că procesele influenţei exercitate de congeneri sunt mai complexe decât admit adesea cercetătorii şi practicienii. Ele nu se axează exclusiv (sau în principal) asupra tacticilor de presiune directe, nici nu sunt localizate strict la nivelul relaţiilor diadice. Se impune o examinare sistematică a proceselor de influenţă din cadrul mai multor nivele de interacţiune a congenerilor pentru a explica modificările în timp ale gradului de similaritate observat de cercetători între adolescenţi şi prietenii lor apropiaţi.

Calitatea prieteniilor

O a doua arie în care studiile referitoare la prietenie au făcut progrese semnificative în ultimii câţiva ani se referă la calitatea acestor relaţii. Oamenii intră în adolescenţă având diverse nivele ale aptitudinilor sociale, care ar trebui să le influenţeze capacitatea de a stabili prietenii semnificative, de durată. Criteriile de evaluare a calităţii prieteniilor diferă de la un studiu la altul, dar apariţia unor metode de evaluare sigure, cum ar fi inventarul reţelei de relaţii (Furman şi Buhrmester, 1985), a facilitat studiile comparative asupra acestui subiect.

Cercetătorii au fost preocupaţi îndeosebi de trei întrebări din acest sector: Care adolescenţi prezintă o probabilitate mai mare de a avea prietenii de o calitate foarte bună? Calitatea prieteniilor din adolescenţă este asociată cu trăsăturile relaţiilor anterioare adolescenţei? Adolescenţii care au relaţii de prietenie de foarte bună calitate sunt mai bine adaptaţi din perspectivă comportamentală şi emoţională? În ceea ce priveşte prima întrebare, Brendgen şi colaboratorii săi (2001) au raportat că adolescentele atribuie o calitate superioară prieteniilor lor, în comparaţie cu băieţii; diferenţa dintre sexe a fost confirmată prin observarea unor perechi de prieteni. Smith şi Schneider (2000) au descoperit că atât adolescenţii, cât şi adolescentele tind să atribuie o calitate superioară relaţiilor lor cu fetele, spre deosebire de cele cu băieţii. În acest studiu, diferenţele etnice erau nominale, însă diferenţele etnice sau culturale sunt mai dificil de evaluat, deoarece majoritatea instrumentelor de evaluare a calităţii prieteniei derivă dintr-o perspectivă euro-americană, deviind astfel în raport cu alte grupuri culturale.

Deloc surprinzător, cercetătorii au descoperit şi asocieri semnificative între calitatea relaţiilor din preadolescenţă şi calitatea prieteniilor din adolescenţă. De exemplu, Markiewicz, Doyle şi Bregden (2001) au descoperit că adolescenţii care percep o relaţie puternică între părinţii lor tind să se ataşeze mai mult de părinţi, acest fapt fiind asociat la rândul său cu autoperceperea unei calităţi superioare a relaţiilor lor de prietenie. De asemenea, Shulman şi Scharf (2000) au relevat o corelare între intensitatea legăturii cu părinţii şi implicarea emoţională în raport cu prietenii şi cu partenerii romantici. Implicaţia constă în faptul că, în negocierea prieteniilor (şi a relaţiilor romantice) din cursul adolescenţei, oamenii se bazează pe experienţele pe care le-au avut în relaţiile familiale. Exact acelaşi lucru se poate deduce din teoriile ataşamentului şi ale învăţării sociale.

O serie de descoperiri mai controversate au fost evidenţiate de studiile asupra relaţiilor dintre calitatea prieteniei şi adaptare. În mod obişnuit, s-ar crede că adolescenţii cu prietenii de calitate se vor dovedi mai bine adaptaţi, iar cei cu probleme comportamentale vor avea dificultăţi şi în privinţa relaţiilor interpersonale. După cum era de aşteptat, adolescenţii cu prietenii de calitate sunt mai bine adaptaţi din perspectivă emoţională, însă rezultatele legate de implicaţiile comportamentale sunt mai complicate. Câţiva cercetători au semnalat că adolescenţii care au relaţii bune cu congeneri cu un comportament deviant tind să aibă nivele mai ridicate, nu mai scăzute, ale problemelor de comportament, cum ar fi consumul de droguri sau delincvenţa (Dishion, Andrews şi Crosby, 1995; Hussong, 2000). În plus, adolescenţii cu un comportament deviant prezintă aceeaşi probabilitate ca şi ceilalţi tineri de a da dovadă de trăsături pozitive în cadrul prieteniilor lor, însă cei cu probleme de comportament tind să manifeste un număr mai mare de trăsături negative (Giordano, Cernkovich şi Pugh, 1986; Hussong, 2000). Cu alte cuvinte, prieteniile de calitate pot de fapt să *promoveze* comportamentele problematice dacă un adolescent are drept prieteni congeneri cu devianţe de comportament.

Trebuie să atragem atenţia asupra unui lucru: calitatea superioară a prieteniilor nu este neapărat sinonimă cu absenţa trăsăturilor problematice. Laursen (1993), de exemplu, a descoperit că în prieteniile din adolescenţă conflictele nu sunt ieşite din comun. Totuşi, ele tind să fie gestionate diferit în comparaţie cu conflictele din alte relaţii apropiate. Conflictul reprezintă mai degrabă o ameninţare la adresa relaţiilor voluntare, cum ar fi prieteniile sau ataşamentele romantice, iar adolescenţii ştiu asta, astfel încât depun eforturi mai mari pentru a le rezolva.

Rezumat

În această secţiune am evidenţiat doar câteva dintre temele amplei literaturi de specialitate cu privire la prieteniile dintre adolescenţi. Majoritatea relevă complexitatea pe care cercetătorii încep să o descopere la acest tip de relaţii dintre adolescenţi. „Adevărurile generale" despre prieteniile din adolescenţă încep să se modifice pe măsură ce cercetătorii situează studierea prieteniei într-o perspectivă multiculturală. Depăşind aceste adevăruri generale, cercetătorii au acordat o atenţie sporită caracterului şi dinamicii relaţiei interpersonale la adolescenţi. Influenţa prietenilor se extinde dincolo de simplele noţiuni despre presiunea congenerilor; calitatea prietenilor poate fi o binecuvântare, dar şi o problemă, în funcţie de patternurile de comportament ale persoanei cu care se stabileşte relaţia de prietenie. Pentru a elabora teorii pe baza studiilor recente, cercetătorii trebuie să aibă mai mult în vedere *diada* de prietenie, decât percepţiile unui singur membru. Studiile cele mai pertinente includ ambii membri ai unei prietenii şi îi urmăresc atent pentru o perioadă de timp.

Găştile de adolescenţi

În special în adolescenţă, prieteniile individuale nu există într-un vacuum social. Ele sunt integrate într-o reţea de relaţii între congeneri şi respectă normele şi dinamicile respectivei reţele. După cum am mai afirmat deja, această reţea include o diversitate de grupuri de congeneri formale şi informale. În acest capitol, ne vom îndrepta atenţia asupra unui singur tip de grup, gaşca de adolescenţi, pentru că tinde să fie cea mai reprezentativă componentă a reţelei pentru mulţi adolescenţi. Desigur, cercetătorii i-au acordat o atenţie mai mare. Totuşi, în comparaţie cu studiile despre prietenie, cele referitoare la găştile de adolescenţi sunt destul de limitate. Cercetătorii au examinat structura şi dinamica lor, dar studiile referitoare la dinamică sunt mai valoroase şi se axează pe preadolescenţă şi începutul adolescenţei.

Numărul de membri ai unei găşti variază de la trei la zece, majoritatea având aproximativ cinci membri (Ennett, Bauman şi Koch, 1994). Acestea sunt mai dificil de studiat decât relaţiile de prietenie, deoarece sunt mai dificil de identificat. Există trei modalităţi principale de definire şi evaluare a găştilor : analizele reţelelor sociale, care implică nominalizarea prietenilor de către toţi participanţii dintr-un context social, pentru a identifica principalele grupuri de persoane care alcătuiesc fiecare colectiv de prieteni ; date de la anumiţi informatori, cu privire la cine anume interacţionează cu cine (de exemplu, procedeul cartografierii social-cognitive elaborat de Cairns şi Cairns, 1994) sau observarea sistematică, directă a adolescenţilor în contextul lor natural, folosind metode etnografice. Ne vom referi la studiile care utilizează toate aceste trei metode.

Structura găştilor

Deşi găştile par sinonime cu adolescenţa, nu toţi indivizii aflaţi în această etapă existenţială fac parte dintr-o gaşcă. Majoritatea studiilor cu privire la găşti au utilizat şcoala drept context social al analizelor, obţinând date de la întreaga populaţie şcolară (sau toate clasele de la un anumit nivel). Utilizând programe de analiză a reţelelor sociale, unii cercetători au identificat trei poziţii pe care le pot ocupa adolescenţii în structura unei găşti : membru (persoană ale cărei afilieri se axează exclusiv asupra unui grup de prieteni), persoană izolată (care nu are legături cu nici o gaşcă recunoscută) şi persoană de contact, care are afilieri cu membrii a două găşti şi are rolul menţinerii unei conexiuni între cele două (Ennett şi Bauman, 1996 ; Shrum şi Cheek, 1987). Termenul *izolat* este oarecum nepotrivit, deoarece mulţi tineri din această categorie au una sau două relaţii de prietenie, însă nu au un număr suficient de legături cu membrii unui anumit grup pentru a fi consideraţi componenţi ai grupului respectiv.

Împărţirea tinerilor în găşti se observă cel mai bine la începutul adolescenţei ; odată cu înaintarea în vârstă, creşte numărul persoanelor izolate şi în special al persoanelor de contact (Shrum şi Cheek, 1987). Astfel, sistemul grupului este transformat dintr-un ansamblu de găşti separate într-un ansamblu mai închegat de grupuri legate între ele prin persoanele de contact. Şi apartenenţa la grupuri este, la rândul ei, schimbătoare ; rareori alcătuirea unei găşti rămâne neschimbată în decursul unui an şcolar. Într-un studiu longitudinal asupra liceenilor, mai puţin de 10% dintre respondenţi au declarat că gaşca lor nu a suferit nici o modificare pe parcursul a trei ani (Engles *et al.*, 1997). Mai degrabă decât să se dizolve, majoritatea găştilor par să-i înlocuiască pe membrii vechi cu alţii noi. Analizând doar grupuri a căror alcătuire nu s-a modificat cu mai mult de 50%, Ennett şi Bauman (1996) au relevat că un procent cuprins între 55 şi 80% dintre găştile pe care le-au observat şi-au menţinut identitatea pe parcursul unui an (s-au înregistrat procente diferite pentru fiecare şcoală care a participat la studiu).

Asemenea prieteniilor, găştile fac dovada unei înclinaţii către similaritate în rândul membrilor. Acest lucru este cel mai evident sub aspectul vârstei şi al sexului, însă în mediile multietnice găştile tind să fie omogene şi din punctul de vedere al etniei. Cu cât gaşca este mai unită, cu atât scade probabilitatea să cuprindă membri din mai multe grupuri etnice (Zisman şi Wilson, 1992). De fapt, într-un studiu asupra mai multor şcoli multietnice, Urberg şi colaboratorii săi (2000) au relevat că elevii afro-americani erau mai puţin integraţi în reţeaua de grupuri de prietenie, în comparaţie cu elevii euro-americani. Potrivit lui Cairns şi Cairns (1994), grupurile dau dovadă de o omogenitate deosebită şi sub aspectul agresivităţii sau al comportamentului delincvent. Această predilecţie pentru similaritate restrânge numărul potenţialilor noi membri. Cairns şi Cairns (1994) au descoperit un procent ridicat de înnoire a membrilor grupurilor agresive din punct de vedere social, dar noii membri dădeau dovadă de aproximativ acelaşi nivel de agresivitate ca şi membrii mai vechi.

Studiile calitative se referă deseori la ierarhia statutară evidentă în găştile de adolescenţi, în special în ceea ce priveşte grupurile de fete (Adler şi Adler, 1995 ; Eder, 1985). După cum ar fi de aşteptat, liderii găştilor au cea mai mare autoritate în stabilirea membrilor. Alţi membri pot propune candidaţi, însă, dacă aceştia nu sunt acceptaţi de lideri, nu vor fi integraţi în grup.

Majoritatea studiilor privitoare la caracteristicile structurale ale grupurilor au fost efectuate în şcoli de dimensiuni mici şi medii, predominant din comunităţile euro-americane, suburbane sau rurale. Parţial, este o chestiune de comoditate, deoarece e mai dificil de colectat informaţii de la un procent suficient de mare de respondenţi din şcolile mai mari, iar numărul de cazuri ar depăşi limitele programelor privitoare la reţelele sociale. Cu toate acestea, ar fi util să cunoaştem structura găştilor – şi modul în care evoluează ea – într-o şcoală cu o populaţie mare şi foarte mobilă. De asemenea, s-ar putea descoperi multe lucruri printr-un studiu atent al tinerilor care îşi modifică statutul – trecând de la membru la persoană de contact şi de la persoană izolată la membru – într-o perioadă scurtă de timp. Ce anume determină aceste schimbări ? Cum influenţează ele susceptibilitatea faţă de influenţa congenerilor sau sentimentul de bunăstare ?

Dinamica găştilor

Studiile referitoare la structura găştilor oferă un punct de plecare util pentru analizele mai surprinzătoare cu privire la interacţiunea lor şi a membrilor lor. Aceste analize consideră găştile drept instrumente de socializare şi de control social care uneori oferă sprijin social, iar alteori ostracizează şi ridiculizează. De la portretizarea clasică a lui Dunphy (1963) a modului în care găştile de prieteni îi pregătesc pe adolescenţi pentru universul heterosexual al societăţii adulte, au mai fost efectuate o serie de analize etnografice complexe asupra experienţelor cotidiene ale adolescenţilor în cadrul grupurilor. Ele oferă indicii cu privire la evoluţia sistemului găştii de la grupurile circumscrise din perioada timpurie a adolescenţei şi până la reţeaua mai puţin rigidă a sistemului de relaţii care se observă în perioada de mijloc şi în perioada de încheiere a adolescenţei. Pentru a ilustra această evoluţie, vom evidenţia rezultatele a trei astfel de studii care acoperă diverse momente din perioada adolescenţei.

Pe parcursul unui interval de şapte ani, Adler şi Adler (1995) au utilizat observarea participativă în studiul activităţilor unor găşti ale unor tineri (majoritatea din clasa de mijloc, euro-americani) din clasele IV-VI de la câteva şcoli publice şi private. Au observat acelaşi pattern de schimbare a membrilor raportat şi de cercetătorii care efectuaseră studii cantitative. Totuşi, au descoperit că exista un proces foarte bine structurat de recrutare a noilor membri. Modificările alcătuirii grupului erau atent supravegheate de membrii cu statutul cel mai important al găştii – liderii, a căror poziţie era mult mai stabilă decât a celorlalţi membri. Totodată, găştile erau ordonate într-o ierarhie statutară, grupurile cu un statut superior manifestând un control mai strict asupra apartenenţei la ele, dar fiind mai atractive pentru cei din afara lor. Pentru a consolida normele găştii, liderii ridiculizau membrii cu un statut inferior. De asemenea, tindeau să-i batjocorească pe cei din afara grupului şi îi atrăgeau în această activitate şi pe ceilalţi membri. Cei care continuau să fie ataşaţi de un prieten devenit obiectul bătăii de joc aveau mari şanse să fie trataţi la fel. Aceste dinamici erau mult mai evidente în găştile cu un statut superior, în comparaţie cu cele cu un statut inferior.

Având în vedere aceste dinamici, nu este surprinzător faptul că multe femei adulte îşi aduc aminte cu oroare de începutul adolescenţei lor (Pipher, 1994). Totuşi, această dinamică organizaţională este foarte eficientă în redirecţionarea priorităţilor tinerilor de la normele sociale ale copilăriei la cele ale adolescenţei. Este comunicat astfel un mesaj ascuns cu privire la cine anume controlează sistemul social al congenerilor (mai curând congenerii decât adulţii) şi oferă informaţii neechivoce cu privire la modul în care trebuie abordat acest sistem. Totodată, se subliniază necesitatea unor prietenii apropiate care să-i sprijine şi să-i ajute pe tineri să negocieze dinamicile dificile ale grupurilor, pentru a se evita perturbările emoţionale.

Intrarea în adolescenţă şi în viaţa de liceu pare să determine atenuarea rigidităţii controlului impus membrilor găştii. În studiul lui Eder (1985) asupra unui eşantion de eleve de gimnaziu din Vestul Mijlociu, erau evidente încă multe elemente ale sistemului de grupuri din preadolescenţă : ierarhia statutară, invidia la adresa grupurilor cu un statut superior, reglementările normative din interiorul grupului, ironizarea celor din afara grupului etc. Totuşi, comportamentul fetelor nu era descris în termeni atât de duri. Ridiculizarea şi denigrarea membrilor se transformau în ironie şi, uneori, în persuasiune blândă. Se pare că avea loc o deplasare a accentului de la controlul social la socializare, atât timp cât conversaţia se axa asupra întemeierii unor relaţii eficiente cu băieţii.

Studiul lui Macleod (1987) asupra unor băieţi aflaţi la sfârşitul adolescenţei, din păturile socioeconomice inferioare, confirmă existenţa unui număr mai mare de găşti la acest grup de vârstă mai matur. Autorul s-a axat asupra a două grupuri : Hallway Hangers, un grup de tineri albi cu rezultate şcolare nesatisfăcătoare şi angajaţi în activităţi infracţionale, şi The Brothers (Fraţii), un grup alcătuit predominant din negri, care depuneau eforturi mari pentru a avea rezultate bune la învăţătură. Conversaţiile dintre autor şi membrii grupului au evidenţiat un echilibru mult mai marcant între sprijinul social şi controlul social decât cel evidenţiat în celelalte două studii. Ironizarea era un lucru obişnuit, utilizat pentru a-i determina pe membrii grupului să respecte normele acestuia, însă ridiculizarea era rezervată mai mult pentru cei din afara lui ; membrii erau gata să-şi ia apărarea unul altuia. În plus, membrii părăseau rând pe rând grupul pentru a face faţă cerinţelor impuse de o slujbă cu program redus sau de o relaţie romantică. Grupul reprezenta o bază confortabilă de unde membrii se puteau aventura în afară şi unde puteau reveni în siguranţă, fără teama de a fi excluşi.

Mulţimile

Mulţimile reprezintă un construct cognitiv social : acestea le impun tinerilor să elaboreze un ansamblu de etichete care transcend trăsăturile concrete şi uşor observabile ale congenerilor, să ajungă la un consens cu privire la semnificaţia acestor etichete şi apoi să le aplice congenerilor care pot să nu interacţioneze în mod convenabil unii cu alţii, pentru a-şi afirma similaritatea. Din perspectiva acestor cerinţe cognitive sociale, nu este deloc surprinzător faptul că oamenii nu sunt capabili să articuleze sistemul unei mulţimi în şcoală sau în comunitate cu mult timp înainte de adolescenţă. Brown, Mory şi Kinney (1994) au asociat mulţimile de congeneri cu procesul de dezvoltare a identităţii adolescenţilor, în timp ce Eckert (1989) sugerează că acestea au un rol instrumental în reafirmarea diviziunilor socioeconomice din societate, iar Fordham şi Ogbu (1986) susţin că mulţimile sprijină menţinerea ataşamentului faţă de normele grupurilor etnice. Astfel de obiective nu se exclud reciproc, fapt care sugerează că mulţimile deservesc scopuri multiple în cadrul sistemului social al congenerilor.

Barbara şi Philip Newman subliniază importanţa „identităţii de grup" la începutul adolescenţei, fie ca punct de plecare către un sentiment al identităţii mai individualizat, mai autonom (Newman şi Newman, 1976), fie drept complement persistent al accentului pus pe individualitate în America de Nord (Newman şi Newman, 2001). Mulţimile par să întruchipeze acest sentiment al identităţii de grup, punând la dispoziţia tinerilor un vocabular pentru descrierea categoriilor distincte ale identităţii care sunt vizibile în rândul congenerilor sau stilurile de viaţă alternative disponibile într-un anumit sistem social (Eckert, 1989 ; Larkin, 1979). Totuşi, în multe rapoarte se observă o lipsă de consens cu privire la trăsăturile unei anumite mulţimi. În studiul lui Eckert (1989) cu privire la tinerii dintr-o şcoală de suburbie din Michigan, atât „atleţii", cât şi „rataţii" îşi apărau cu hotărâre mulţimea proprie de descrierile ironice pe care membrii altor grupuri le aplicau adesea propriului grup. Stone şi Brown (1999) explică acest fapt prin intermediul teoriei identităţii sociale (Tajfel, 1984), relevând că, pe măsură ce o persoană începe să se ataşeze de propriul grup, dezvoltă tendinţa de a exagera capacităţile grupului şi limitările altor grupuri. Desigur, acest lucru aminteşte de tendinţa grupurilor de la începutul adolescenţei de a-i ridiculiza pe cei din afara lor (Adler şi Adler, 1995).

Într-o mare măsură, mulţimile sunt totuşi rezultatul contextului social. În consecinţă, anumite mulţimi pe care le recunosc adolescenţii pot varia foarte mult de la o comunitate la alta (Thurlow, 2001). În contextele predominant euro-americane, etichetele mulţimilor reflectă capacităţile şi interesele individuale sau statutul social individual : geniile, skaterii, persoanele populare, tocilarii etc. (vezi, de exemplu, Larkin, 1979). În contexte multietnice, etichetele mulţimilor pot reflecta diviziuni etnice în loc de sau pe lângă caracteristici individualizate (de exemplu, Matute-Bianchi, 1986). Totuşi, aceasta nu este o concluzie inexorabilă. Peshkin (1991) a descris o comunitate multietnică în care diviziunile etnice erau în mare parte ignorate de patternurile de interacţiune socială ale tinerilor. Deloc surprinzător, etichetările etnice nu erau vizibile în mulţimile mari pe care le-au menţionat adolescenţii, cu excepţia subcurentelor dintr-o mică parte a comunităţii.

Deşi mulţimile de congeneri reprezintă abstracţii, ele au consecinţe mai concrete pentru indivizi. Urberg şi colaboratorii săi (2000) au descoperit dovezi în sprijinul afirmaţiei lui Brown, Mory şi Kinney (1994) cu privire la faptul că afilierile la mulţimile de congeneri îi îndeamnă pe adolescenţi către prietenii cu anumiţi congeneri, şi nu cu alţii. Adolescenţii au declarat că un procent foarte mare dintre prietenii lor apropiaţi provin din propria mulţime. Aşa cum prietenii îi influenţează pe adolescenţi prin structurarea unor posibilităţi de a se angaja în anumite comportamente, afilierile la mulţimile de congeneri pot favoriza anumite relaţii sociale.

Cu toate acestea, după câte se pare, capacitatea afilierii la o mulţime de a facilita anumite relaţii şi de a le restrânge pe altele se poate diminua în adolescenţă. Într-un studiu etnografic longitudinal efectuat asupra tinerilor dintr-o comunitate din Vestul Mijlociu, predominant euro-americană, David Kinney a identificat o transformare substanţială în sistemul mulţimilor de congeneri (vezi Brown, Mory şi Kinney, 1994). Principala diviziune dintre persoanele populare şi toţi ceilalţi liceeni a dat naştere unui sistem mai elaborat de mulţimi, cu delimitări destul de stricte, în primii ani de liceu. Totuşi, în ultima parte a liceului, diferenţele dintre mulţimi încep să se estompeze; elevii au enumerat câteva mulţimi hibride alcătuite din membrii celor două grupuri care anterior erau aproape distincte. Totodată, elevii mai mari au spus că începeau să se asocieze fără să mai ţină prea mult cont de delimitările dintre mulţimi, aşa cum obişnuiau să o facă mai devreme, în adolescenţă. Aceste dovezi etnografice corespund unor studii cantitative care sugerează că importanţa afilierii la o mulţime se diminuează către finalul adolescenţei (Brown, Eicher şi Petrie, 1986). Din nou, există o paralelă între studiile asupra mulţimilor de congeneri şi grupurilor de prieteni, care par să devină mai permisive odată cu înaintarea în adolescenţă (Zisman şi Wilson, 1992).

Totuşi, o mare parte din literatura de specialitate consacrată mulţimilor presupune că adolescenţii se încadrează clar într-un singur grup. Asemenea sistemelor de clasificare în categorii ale statutului sociometric, schemele de categorizare pentru clasificarea în mulţimi de congeneri ignoră adesea variabilitatea existentă în asocierile adolescenţilor cu diverse grupuri. Unii adolescenţi capătă o imagine coerentă printre congenerii lor ca membri ai unei anumite mulţimi, în timp ce alţii pot fi consideraţi ca aparţinând la două mulţimi; unii congeneri pot asocia o persoană cu o anumită mulţime, în timp ce alţii o situează într-o mulţime diferită. O opţiune în ceea ce priveşte categorizarea ar putea fi calcularea unui ansamblu de scoruri reprezentând proporţia de nominalizări din partea congenerilor pe care o primeşte un adolescent sub raportul fiecărei mulţimi principale (de exemplu, vezi Brown *et al.*, 1993). Un alt aspect metodologic se referă la credibilitatea declaraţiilor proprii cu privire la apartenenţa la o anumită mulţime, ca modalitate de evaluare, în raport cu aprecierile congenerilor. Unele rapoarte indică faptul că cele două scheme de evaluare sunt suficient de corelate, astfel încât produc puţine diferenţe sub aspectul analizei informaţiilor (Urberg *et al.*, 2000), în timp ce alte rapoarte indică faptul că, cel puţin la debutul adolescenţei, autoevaluările sunt destul de subiective (Brown, Clasen şi Neiss, 1987). Rezolvarea acestor dileme metodologice necesită efectuarea mai multor studii.

Concluzii

Una dintre principalele provocări cu care se confruntă tinerii din America de Nord odată cu intrarea în adolescență este negocierea unui sistem de relații cu congenerii mult mai complex și mai elaborat. De asemenea, cercetătorii se confruntă cu provocarea de a înțelege acest sistem și relațiile pe care le întemeiază adolescenții în cadrul lui. În mod deosebit, cercetătorii se confruntă cu patru realități distincte ale sistemului de congeneri al adolescenților.

În primul rând, acest sistem cuprinde relații multiple care operează simultan pe mai multe nivele. Prieteniile diadice există în cadrul constrângerilor unei rețele de prieteni și în umbra afilierii perechii de prieteni la o mulțime de congeneri. Fără îndoială, impactul unei găști este condiționat de relațiile diadice din interiorul și din afara ei. Oricât de dificil ar fi pentru cercetători să ia în considerare aceste tipuri și nivele diverse de relații, trebuie să depună eforturi și să le acorde o atenție sporită. Din această perspectivă, studiile calitative sunt utile, deși adolescenții au o înclinație puternică față de interacțiunile semnificative cu congenerii în afara razei de observație a adulților. Structura studiilor trebuie să cuprindă evaluarea diverselor nivele de interacțiune dintre congeneri ca moderatori ai relațiilor vizate de un anumit studiu.

În al doilea rând, relațiile dintre congeneri sunt entități dinamice. Deși prieteniile devin mai stabile în adolescență, nu este neobișnuit pentru tineri să-și reordoneze prieteniile sau chiar să abandoneze anumite relații în favoarea unora noi pe parcursul unui singur an. În unele cazuri, acest lucru înseamnă că până și studiile longitudinale pe termen scurt compară în principal lucruri foarte diferite. Pe de altă parte, unele prietenii rezistă perioade mari de timp și este puțin probabil ca prieteniile de lungă durată să funcționeze în același mod sau să ofere aceleași avantaje ca relațiile mai puțin stabile. Schimbările în alcătuirea găștilor, frecvente mai ales în primele etape ale adolescenței, reprezintă o provocare similară pentru studiile longitudinale. Studiile trebuie să acorde o atenție sporită acestor caracteristici dinamice ale relațiilor dintre congeneri, incluzând evaluări ale duratei relațiilor sau ale stabilității în timp a structurii grupurilor de congeneri.

În al treilea rând, studiile care fac din relație unitatea de analiză sunt utile îndeosebi în elucidarea trăsăturilor relațiilor dintre congeneri și a interacțiunii dintre aceștia. Deoarece influența congenerilor este un fenomen reciproc (un adolescent își influențează prietenii și concomitent este influențat de către ei), evaluarea gradului în care un adolescent adoptă în timp atitudinile și comportamentul unui prieten nu este relevantă fără a lua în considerare și gradul în care prietenul respectiv a adoptat atitudinile și comportamentul adolescentului vizat.

Un ultim aspect, pe care l-am ignorat în cea mai mare parte a acestui capitol – pe de o parte din cauza limitărilor spațiului și pe de altă parte din cauza numărului redus de studii –, este faptul că sistemul de congeneri al adolescenților este puternic influențat de contextul cultural. Din ce în ce mai multe studii implică persoane din afara clasei de mijloc euro-americane. Diversitatea etnică a societăților din America de Nord și amplificarea expunerii tinerilor la culturi străine necesită o atenție sporită a cercetătorilor cu privire la influențele culturale și variabilitatea culturală pe parcursul prieteniilor și al relațiilor cu grupul de congeneri, în adolescență. În multe societăți, interacțiunile adolescenților

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

cu congenerii continuă să fie circumscrise sau limitate într-o mare măsură de către rude (Larson *et al.*, 2002).

Totuşi, s-au făcut progrese remarcabile încă de la mijlocul anilor '80 în aprecierea complexităţii relaţiilor dintre adolescenţi şi congenerii lor. Acest fapt constituie o bază excelentă pentru cercetările ulterioare.

Lecturi-cheie

Bukowski, W.M., Hoza, B., Boivin, M. (1933), „Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence", în B. Laursen (ed.), *Close Friendship in Adolescence. New Directions for Child Development*, nr. 60 (pp. 23-37), Jossey-Bass, San Francisco.

Autorul face distincţia între reputaţia adolescenţilor în rândul congenerilor, în general, şi relaţiile individuale ale acestora cu congenerii.

Cairns, R., Cairns. B. (1994), *Lifelines and Risks: Pathways of Youth in our Time*, Cambridge University Press, New York.

Cartea constituie o analiză aprofundată a unui studiu longitudinal cu privire la modul în care relaţiile din grupul social influenţează şi sunt influenţate de patternurile comportamentului delincvent juvenil.

Furman, W., Brown, B.B., Feiring, C. (ed.) (1999), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence*, Cambridge University Press, Londra.

Acest volum prezintă studiile şi teoriile actuale cu privire la toate aspectele principale ale relaţiilor romantice din adolescenţă.

Hartup, W.W. (1999), „Peer experience and its developmental significance", în M. Bennet (ed.), *Developmental Psychology: Achievements and Prospects* (pp. 106-125), Psychology Press, Philadelphia, PA.

Acest capitol reprezintă o analiză teoretică pătrunzătoare a rolului unic al relaţiilor dintre congeneri în dezvoltarea psihologică şi sociologică a copiilor şi adolescenţilor.

Parker, J., Asher, S. (1987), „Peer acceptance and late personal adjustment. Are low accepted children at risk?", *Psychological Bulletin*, 102, pp. 357-389.

Articolul este o analiză clasică a studiilor sociometrice asupra tinerilor, axându-se pe efectele acceptării şi respingerii de către congeneri asupra adaptării pe termen lung a adolescenţilor.

Rubin, K.H., Bukowski, W.M., Parker, J.G. (1998), „Peer interactions, relationships, and groups", in W. Damon (ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 619-700), Wiley, New York.

Acest capitol constituie o analiză cuprinzătoare a relaţiilor dintre congeneri în copilărie şi adolescenţă, incluzând majoritatea aspectelor principale ale relaţiilor de acest fel.

Bibliografie

Adler, P.A., Adler, P. (1995), „Dynamics of inclusion and exclusion in preadolescent cliques", *Social Psychology Quarterly*, 58, pp. 145-162.

Bearman, P., Brückner, H. (1999), *Peer Effects on Adolescent Sexual Debut and Pregnancy: An Analysis of a National Survey of Adolescent Girls*, National Campaign to Prevent Teen Pregnancy, Washington, DC.

Bronfenbrenner, U. (1999), „Environments in developmental perspective: Theoretical and operational models", în S.L. Friedman, T.D. Wachs (eds.), *Assessment of the Environment Across the Life Span* (pp. 3-28), American Psychological Association, Washington, DC.

Brendgen, M., Markiewicz, D., Doyle, A.B., Bukowski, W.M. (2001), „The relationship between friendship quality, ranked friendship preference, and adolescents' behavior with their friends", *Merrill Palmer Quarterly*, 47, pp. 395-415.

Brown, B.B. (1999), „Measuring the peer environment of American adolescents", în S.L. Friedman, T.D. Wachs (eds.), *Assessment of the Environment Across the Life Span* (pp. 59-90), American Psychological Association, Washington, DC.

Brown, B.B., Clasen, D.R., Neiss, J. (aprilie 1987), „Smoke in the looking glass: Adolescents' perceptions of their peer group status", lucrare prezentată la bienala Society for Research in Child Development, Baltimore.

Brown, B.B., Eicher, S.A., Petrie, S.D. (1986), „The importance of peer group («crowd») affiliation in adolescence", *Journal of Adolescence*, 9, pp. 73-96.

Brown, B.B., Lamborn, S.L., Mounts, N.S., Steinberg, L. (1993), „Parenting practices and peer group affiliation in adolescence", *Child Development*, 64, pp. 467-482.

Brown, B.B., Mory, M., Kinney, D.A. (1994), „Casting adolescent crowds in relational perspective: Caricature, channel, and context", în R. Montemayor, G.R. Adams, T.P. Gullotta (eds.), *Advances in Adolescent Development*, vol. 6: *Personal Relationships During Adolescence* (pp. 123-167), Sage, Newbury Park, CA.

Brown, B.B., Theobald, W.E. (1999), *How Peers Matter: A Research Synthesis on Peer Influences on Adolescent Pregnancy*, National Campaign to Prevent Teen Pregnancy, Washington, DC.

Bukowski, W.M., Hoza, B., Boivin, M. (1993), „Popularity, friendship, and emotional adjustment during early adolescence", în B. Laursen (ed.), *Close Friendships in Adolescence. New Directions for Child Development*, nr. 60 (pp. 23-37), Jossey-Bass, San Francisco.

Cairns, R., Cairns, B. (1994), *Lifelines and Risks: Pathways of Youth in Our Time*, Cambridge University Press, New York.

Clark, M.L. (1989), „Friendships and peer relations of Black adolescents", în L. Reginald (ed.), *Black Adolescents* (pp. 175-204), Cobb & Henry, Berkeley, CA.

Clasen, D., Brown, B.B. (1985), „The multidimensionality of peer pressure in adolescence", *Journal of Youth and Adolescence*, 14, pp. 451-468.

Cohen, J. (1977), „Sources of peer group homogeneity", *Sociology of Education*, 50, pp. 227-241.

Coleman, J. (1961), *The Adolescent Society*, Free Press, Glencoe, IL.

Connolly, J., Furman, W., Konarski, R. (2000), „The role of peers in the emergence of heterosexual romantic relationships in adolescence", *Child Development*, 71, pp. 1395-1408.

Dishion, T., Andrews, D., Crosby, L. (1995), „Antisocial boys and their friends in early adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional process", *Child Development*, 66, pp. 139-151.

Dishion, T., Poulin, F., Burraston, B. (2001), „Peer group dynamics associated with iatrogenic effects in group interventions with high-risk young adolescents", în D.W. Nangle, C.A. Erdley (eds.), *The Role of Friendship in Psychological Adjustment. New Directions for Child and Adolescent Development* (pp. 79-92), Jossey-Bass, San Francisco.

Dubois, D., Hirsch, B. (1990), „School and neighborhood friendship patterns of blacks and whites in early adolescents", *Child Development*, 61, pp. 524-536.

Dunphy, D. (1963), „The social structure of urban adolescent peer groups", *Sociometry*, 26, pp. 230-246.

Eckert, P. (1989), *Jocks and Burnouts: Social Categories and Identity in the High School*, Teachers College Press, New York.

Eder, D. (1985), „The cycle of popularity: Interpersonal relations among female adolescence", *Sociology of Education*, 58, pp. 154-165.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Eder, Donna (1993), „«Go get ya a French!»: Romantic and sexual teasing among adolescent girls", în Deborah Tannen (ed.), *Gender and Conversational Interaction* (pp. 17-31), Oxford University Press, New York.

Engles, R.C.M.E., Knibbe, R.A., Drop, M.J., de Haan, Y.T. (1997), „Homogeneity of cigarette smoking within peer groups: Influence or selection", *Health Education & Behavior*, 24(6), pp. 801-811.

Ennett, S.T., Bauman, K.E. (1994), „The contribution of influence and selection to adolescent peer group homogeneity: The case of adolescent cigarette smoking", *Journal of Personality and Social Psychology*, 67(4), pp. 653-663.

Ennett, S.T., Bauman, K.E. (1996), „Adolescent social networks: School, demographic, and longitudinal considerations", *Journal of Adolescent Research*, 11, pp. 194-215.

Ennett, S.T., Bauman, K.E., Koch, G.G. (1994), „Variability in cigarette smoking within and between adolescent friendship cliques", *Addictive Behaviors*, 19, pp. 295-305.

Erwin, P. (1993), *Friendship and Peer Relations in Children*, Wiley, New York.

Fordham, S., Ogbu, J. (1986), „Black students' school success: Coping with the «burden of acting White»" *Urban Review*, 18, pp. 176-206.

Furman, W., Buhrmester, D. (1985), „Children's perceptions of the personal relationships in their social networks", *Developmental Psychology*, 21, pp. 1016-1024.

Giordano, P.C., Cernkovich, S.A., Pugh, M.D. (1986), „Friendships and delinquency", *American Journal of Sociology*, 91, pp. 1170-1202.

Granovetter, M.S. (1983), „The strength of weak ties: A network theory revisited", *Sociological Theory*, 1, pp. 201-233.

Hartup, W.W., Laursen, B. (1999), „Relationships as developmental contexts: Retrospective themes and contemporary issues", în W.A. Collins, B. Laursen (eds.), *Relationships as Developmental Contexts. The Minnesota Symposia on Child Psychology* (vol. 30, pp. 13-35), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Hartup, W.W., Stevens, N. (1997), „Friendships and adaptation in the life course", *Psychological Bulletin*, 121, pp. 335-370.

Hinton, S.E. (1971), *That Was Then, This Is Now*, Viking, New York.

Hodges, E., Boivin, M., Vitaro, E., Bukowski, W. (1999), „The power of friendship: Protection against an escalating cycle of peer victimization", *Developmental Psychology*, 35, pp. 94-101.

Hussong, A.M. (2000), „Distinguishing mean and structural sex differences in adolescent friendship quality", *Journal of Social and Personal Relationships*, 17, pp. 223-243.

Kandel, D. (1978), „Homophily, selection, and socialization in adolescent friendships", *American Journal of Sociology*, 84, pp. 427-436.

Larkin, R.W. (1979), *Suburban Youth in Cultural Crisis*, Oxford University Press, New York.

Larson, R., Wilson, S., Brown, B.B., Furstenburg, F.E, Verma, S. (2002), „Changes in adolescents' interpersonal experiences: Are they being prepared for adult relationships in the 21st century?", *Journal of Research on Adolescence*, 13, pp. 31-68.

Latane, B. (1981), „The psychology of social impact", *American Psychologist*, 36, pp. 343-356.

Laursen, B. (1993), „The perceived impact of conflict on adolescent relationships", *Merrill-Palmer Quarterly*, 39, pp. 535-550.

Macleod, J. (1987), *Ain't No Makin It*, Westview Press, Boulder, CO.

Markiewicz, D., Doyle, A.B., Bregden, M. (2001), „The quality of adolescents' friendships: Associations with mothers' interpersonal relationships, attachment to parents and friends, and prosocial behaviors", *Journal of Adolescence*, 24, pp. 429-445.

Matute-Bianchi, E. (1986), „Ethnic identities and patterns of school success and failure among Mexican-descent and Japanese-American students in a California high school: An ethnographic analysis", *American Journal of Education*, 95, pp. 233-255.

Merten, D.E. (1996), „Visibility and vulnerability: Responses to rejection by nonaggressive junior high school boys", *Journal of Early Adolescence*, 16, pp. 5-26.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Newman, B.M., Newman, P.R. (2001), „Group identity and alienation: Giving the we its due", *Journal of Youth and Adolescence*, 30, pp. 515-538.

Newman, P.R., Newman, B.M. (1976), „Early adolescence and its conflict: Group identity versus alienation", *Adolescence*, 11, pp. 261-274.

Parke, R.D., O'Neil, R. (1999), „Social relationships across contexts: Family-peer linkages", în W.A. Collins, B. Laursen (eds.), *Relationships as Developmental Contexts* (pp. 211-239), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Parker, J., Asher, S. (1987), „Peer acceptance and later personal adjustment. Are low accepted children at risk?", *Psychological Bulletin*, 102, pp. 357-389.

Peshkin, A. (1991), *The Color of Strangers, the Color of Friends*, University of Chicago Press, Chicago.

Pipher, M. (1994), *Reviving Ophelia: Saving the Selves of Adolescent Girls*, Ballantine, New York.

Rubin, K.H., Bukowski, W.M., Parker, J.G. (1998), „Peer interactions, relationships, and groups", în W. Damon (ed.), *Handbook of Child Psychology* (pp. 619-700), Wiley, New York.

Sameroff, A.J. (1975), „Transactional models in early social relations", *Human Development*, 18(2), pp. 65-79.

Santor, D., Messervey, D., Kusumakar, V. (2000), „Measuring peer pressure, popularity, and conformity in adolescent boys and girls: Predicting school performance, sexual attitudes, and substance abuse", *Journal of Youth and Adolescence*, 29, pp. 163-182.

Shrum, W., Cheek, N.H. (1987), „Social structure during the school years: Onset of the degrouping process", *American Sociological Review*, 52, pp. 218-223.

Shulman, S., Scharf, M. (2000), „Adolescent romantic behaviors and perceptions: Age- and gender-related differences, and links with family and peer relationships", *Journal of Research on Adolescence*, 10, pp. 99-118.

Smith, A., Schneider, B.H. (2000), „The inter-ethnic friendships of adolescent students: A Canadian study", *International Journal of Intercultural Relations*, 24(2), pp. 247-258.

Stone, M.R., Brown, B.B. (1999), „Descriptions of self and crowds in secondary school: Identity claims and projections", în Jeffrey McClellan (ed.), *The Role of Peer Groups in Adolescent Social Identity: Stability and Change* (pp. 7-20), Jossey-Bass, San Francisco.

Tajfel, H. (1984), „Intergroup relations, social myths and social justice in social psychology", în H. Tajfel (ed.), *The Social Dimension: European Developments in Social Psychology* (vol. 1, pp. 695-715), Cambridge University Press, Cambridge.

Thurlow, C. (2001), „The usual suspects? A comparative investigation of crowds and social-type labelling among young British teenagers", *Journal of Youth Studies*, 4, pp. 319-334.

Urberg, K.A., Degirmencioglu, S., Tolson, J.M., Halliday-Scher, K. (2000), „Adolescent social crowds: Measurement and relationship to friendships", *Journal of Adolescent Research*, 15, pp. 427-445.

Zisman, P., Wilson, V. (1992), „Table hopping in the cafeteria: An exploration of «racial» integration in early adolescent social groups", *Anthropology and Education Quarterly*, 23, pp. 199-220.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 17

Relaţiile din afara familiei : adulţii neînrudiţi cu adolescenţii

Nancy Darling, Stephen F. Hamilton,
Katherine Hames Shaver

Introducere

Adulţii din afara familiei influenţează în mod semnificativ viaţa adolescenţilor, însă ştim relativ puţine lucruri despre acest aspect complex şi insuficient studiat al dezvoltării adolescenţilor. Capitolul 17 este organizat în jurul a două întrebări esenţiale : Cine sunt adulţii neînrudiţi cu adolescenţii care fac parte din viaţa acestora ?, respectiv De ce sunt importanţi ? Studiile relevante din perspectiva primei întrebări pot fi considerate contextuale, axate pe roluri sau pe persoană. Abordările contextuale examinează mediile şi condiţiile în care adolescenţii se angajează într-un contact susţinut cu adulţii care nu le sunt rude, comparând situaţia actuală din Statele Unite cu situaţiile din alte ţări şi din alte epoci. Abordările axate pe roluri compară relaţiile dintre adolescenţi, părinţi şi alţi adulţi înrudiţi cu ei cu relaţiile adolescenţilor cu adulţii care îndeplinesc alte roluri. De aici rezultă importanţa distincţiei dintre rolul social şi rolul funcţional. Rolul social se referă la locul unui adult în sistemul social : de exemplu, profesor sau prieten al părinţilor. Rolul funcţional reprezintă ceea ce face adultul respectiv pentru adolescent : de exemplu, îl instruieşte, îl consiliază, îl încurajează. Abordările axate pe persoană au în comun metoda prin care li se cere adolescenţilor să identifice persoanele importante pentru ei (sau li se cere adulţilor să identifice persoanele care au fost importante pentru ei în perioada adolescenţei). Aceste trei abordări au aspecte comune evidente, iar uneori, în practică, sunt utilizate simultan.

În a doua parte a capitolului vom adopta perspectiva teoriei sistemelor ecologice (Bronfenbrenner, 1992), pentru a analiza efectele potenţiale ale relaţiilor cu adulţii din afara familiei asupra dezvoltării adolescenţilor. Această secţiune este predominant teoretică. Se bazează pe puţinele studii empirice existente şi incearcă să exemplifice aceste efecte, atunci când este posibil. Ne vom axa pe rolul funcţional al mentorului. Două teme care

BCU CLUJ UNIVERSITY LIBRARY

decurg de aici sunt interacţiunea dintre părinţi şi mentori – Mentorii îi înlocuiesc sau îi completează pe părinţi ? – şi importanţa relativă a conţinutului emoţional *versus* conţinutul emoţional în relaţiile dintre mentori şi adolescenţi.

Adulţii neînrudiţi cu adolescenţii : neglijarea celuilalt

Adolescenţa reprezintă o perioadă de tranziţie dintre integrarea în familie şi relativa independenţă a perioadei adulte. Printre trăsăturile sale definitorii se numără amplificarea relaţiilor sociale, o capacitate sporită de configurare activă a mediului social şi dezvoltarea unei concepţii despre sine care include atât conştientizarea sinelui actual, cât şi a potenţialelor euri de adult (Collins *et al.*, 1997 ; Eccles *et al.*, 1996 ; Eccles, Lord şi Buchanan, 1996). În adolecenţă, relaţiile dintre copii şi părinţi trec printr-o transformare (Collins *et al.*, 1997), în acelaşi timp relaţiile cu congenerii căpătând calităţi noi cum ar fi reciprocitatea şi intimitatea (Laursen, 1998). Majoritatea studiilor şi teoriilor despre relaţiile sociale ale adolescenţilor au drept obiect părinţii şi congenerii de acelaşi sex, puţine fiind studiile care se axează pe relaţiile cu congenerii de sex opus (Brown, Feiring şi Furman, 1999) sau cu adulţii neînrudiţi (Scales şi Gibbons, 1996).

De ce a fost atât de neglijat studiul adulţilor neînrudiţi, din perspectiva vieţii adolescenţilor ? Este posibil ca acest lucru să aibă drept cauză patru tendinţe din domeniul psihologiei evoluţioniste. În primul rând, cercetarea evoluţionistă a avut tendinţa de a porni de la copilărie înspre adolescenţă şi de la interacţiunile dintre mamă şi copil către relaţiile tot mai îndepărtate (Brown *et al.*, 1999). Astfel, domeniul a fost probabil neglijat atât din cauza distanţei relative dintre adulţii neînrudiţi şi centrul social reprezentat de familie, precum şi din cauza vârstei persoanei aflate în evoluţie. Par să existe mai multe studii privitoare la rolul adulţilor care nu fac parte din familie în viaţa copiilor (de exemplu, asistentele de la creşe, învăţătorii) decât în viaţa adolescenţilor (de exemplu, vezi Pianta, 1992). O a doua tendinţă a cercetării evoluţioniste ar putea avea şi ea un rol. După cum dezvoltarea fizică tinde să înceapă de sus în jos şi din centrul corpului înspre extremităţi, la fel şi cercetările evoluţioniste cu privire la relaţiile sociale, în Statele Unite, au început în general cu studierea a ceea ce gândesc şi simt oamenii (capul şi inima) şi au continuat cu studierea a ceea ce fac ei (mâinile şi picioarele). Deoarece relaţiile cu adulţii din afara familiei tind să fie mai puţin evidente pentru adolescenţi, din perspectivă emoţională, în comparaţie cu relaţiile cu părinţii, congenerii sau fraţii (Darling, Hamilton şi Niego, 1994 ; Darling *et al.*, în curs de apariţie ; Furman şi Buhrmester, 1992 ; Galbo, 1986, 1989 ; Hamilton şi Darling, 1996), semnificaţia lor potenţială a fost trecută cu vederea de către cercetători. În al treilea rând, este posibil ca studiile privitoare la adulţii neînrudiţi cu adolescenţii să sufere de pe urma stereotipiilor noastre cu privire la adolescenţi (Buchanan şi Holmbeck, 1998). Dacă adolescenţa este o perioadă în care oamenii se bucură de relaţiile cu congenerii lor şi de rebeliunea faţă de regulile adulţilor, de ce să fie studiate relaţiile cu adulţii din afara familiei ? Adolescenţii sunt nevoiţi să interacţioneze cu părinţii lor. Nu cumva interacţiunile lor principale cu adulţii din afara familiei vor fi tentative de evitare a constrângerilor impuse

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

de părinţi ? În cele din urmă, este posibil ca studiile privitoare la adulţii din afara familiei să fi suferit de pe urma absenţei unor teorii care să ofere ipoteze clare cu privire la procesele prin care adulţii din afara familiei îi pot influenţa pe adolescenţi (pentru o discuţie asemănătoare, vezi Brown, Feiring şi Furman, 1999). Deoarece studiile asupra evoluţiei sociale sunt axate pe interacţiunea emoţională a participanţilor diadici, iar relaţiile cu adulţii din afara familiei tind să aibă un conţinut emoţional relativ scăzut, teoriile oferă puţine repere în această privinţă. O mare parte a studiilor asupra continuităţii dintre relaţiile copiilor cu părinţii şi cu adulţii din afara familiei au fost efectuate pe baza perspectivelor ataşamentului (de exemplu, Pianta, 1992) sau învăţării sociale (Baumrind, 1971). Deşi unele studii cu privire la continuitate, sub aspectul caracteristicilor relaţiilor dintre adolescenţi şi părinţi şi adulţi, au la origine aceleaşi perspective (de exemplu, vezi Cotterell, 1992 ; Fletcher *et al.*, 1995 ; Rhodes, Haight şi Briggs, 1999), conexiunile dintre teorie şi analizele empirice sunt mult mai slabe. Totodată, lipsa de acurateţe teoretică a condus la unele rezultate relativ dezamăgitoare ale studiilor empirice cu privire la acest fenomen.

Cine sunt adulţii neînrudiţi din viaţa adolescenţilor ?

Adolescenţii vin în contact cu adulţi din afara familiei prin intermediul implicării instituţionale în şcoli, biserici şi activităţi organizate, prin intermediul reţelei sociale a părinţilor şi congenerilor lor şi prin locurile pe care le frecventează, cum ar fi cartierele, mall-urile sau locuinţele prietenilor. Cercetătorii care studiază caracteristicile reţelelor sociale ale adolescenţilor dispun de trei abordări pentru a înţelege structura reţelelor sociale : abordarea contextuală, abordarea axată pe rol sau abordarea axată pe persoană.

Abordările contextuale

Adolescenţii de astăzi sunt probabil mai izolaţi de contactele cu adulţii din afara familiei decât în trecut. Discontinuitatea din tranziţia către adolescenţă şi în special prelungirea perioadei şcolare au drept efect faptul că adolescenţii îşi petrec o mare parte din timp în contexte sociale cu un procent ridicat de congeneri, care le oferă puţine şanse de a întemeia relaţii apropiate, de încredere, cu adulţi din afara familiei (Eccles *et al.*, 1996). Din punct de vedere istoric, locul de muncă este un context principal în care tinerii întâlnesc adulţi cu care nu sunt înrudiţi. Deşi majoritatea elevilor de liceu din Statele Unite lucrează, aproape toate locurile de muncă ocupate de tineri le permit să relaţioneze doar cu alţi angajaţi tineri şi cu superiori puţin mai mari decât ei ca vârstă şi mai puţin cu alţi adulţi (Greenberger şi Steinberg, 1986). În plus, gradul ridicat de angajare în locurile de muncă de tip part-time poate limita oportunităţile adolescenţilor de a se implica în alte activităţi care le-ar putea facilita o relaţionare mai semnificativă cu adulţii (de exemplu, profesorii de vioară, antrenorii de gimnastică sau membrii mai în vârstă ai unui club de şah) (Greenberger şi Steinberg, 1986 ; Hamilton, 1990). Ca urmare a creşterii numărului de familii în care toţi adulţii lucrează, tot mai mulţi adolescenţi rămân nesupravegheaţi după ce vin de la şcoală (Belle, 1999). Pe lângă faptul că tind să îşi petreacă tot mai puţin timp cu părinţii, acest lucru mai are drept consecinţă şi diminuarea contactelor cu părinţii prietenilor lor şi scăderea şanselor lor de a cunoaşte adulţi din afara familiei prin intermediul reţelei sociale a părinţilor. Activităţile extracurriculare reprezintă un alt context în care adolescenţii intră în legătură cu adulţi din afara familiei. Deşi majoritatea adolescenţilor sunt implicaţi în astfel de activităţi, concentrarea lor în cadrul şcolar şi segregarea pe vârste din ce în ce mai drastică a organizaţiilor comunitare limitează numărul adulţilor care intră în contact cu adolescenţii în aceste contexte (Kleiber, 1999).

Această segregare a tinerilor de adulţi creează un contrast marcant faţă de tranziţiile mai puţin abrupte către adolescenţă, specifice adolescenţilor înainte de secolul XX (Kett, 1977). Perioada şcolară era deseori scurtată, frecvenţa era neregulată, iar segregarea pe vârste mai puţin drastică decât în şcolile obişnuite de astăzi (Modell şi Goodman, 1990). În timp ce majoritatea oamenilor îşi câştigau existenţa prin agricultură şi mici magazine, copiii şi adolescenţii lucrau împreună cu părinţii şi cu angajaţii adulţi. Mulţi tineri plecau de acasă pentru a lucra în magazine, ateliere, fabrici noi (de exemplu, fabrici de textile) sau ca ajutoare domestice (Kett, 1977 ; Modell şi Goodman, 1990). Este posibil ca şi locuitul împreună cu părinţii la începutul adolescenţei şi prevalenţa conlocuirii cu adulţi din afara familiei să fi contribuit la integrarea adulţilor în viaţa tinerilor. Acest tip de integrare a vârstelor diferite mai poate fi observat şi astăzi în societăţile tradiţionale, cum ar fi tinerii amish şi menoniţi din Statele Unite şi din Canada (Hostetler şi Huntington, 1992). Îndeosebi fetele din societăţile tradiţionale tind să petreacă mult timp în compania mamei lor şi a altor femei adulte. Cu toate că şi băieţii petrec un anumit timp cu taţii lor şi cu alţi bărbaţi adulţi, depinzând abilităţi de care au nevoie pentru a avea succes ca adulţi, ei tind să socializeze mai degrabă cu congenerii lor decât cu bărbaţii maturi (Schlegel, 1995).

Comparaţiile dintre naţiuni evidenţiază diferenţe în privinţa practicilor sociale din fiecare ţară. Practicile obişnuite şi structura instituţiilor sociale, în special a sistemelor educaţionale şi a serviciilor sociale, creează diverse oportunităţi pentru interacţiunea dintre tineri şi adulţi (Matsuda, 1989). O ilustrare convingătoare o reprezintă instituţia uceniciei, care poate fi găsită în Germania, Elveţia, Austria, Danemarca şi în unele ţări est-europene. Ucenicii, care pot constitui jumătate sau chiar mai mult din populaţia aflată către finalul adolescenţei, îşi petrec o mare parte din timp lucrând în compania adulţilor (Hamilton, 1987 ; Hamilton şi Hamilton, 1999 ; Silverberg *et al.*, 1998). Astfel, ei au un contact direct şi susţinut cu adulţii, într-un mod mult mai regulat decât congenerii lor care frecventează şcoala într-un regim normal. În Germania există şi alte practici sociale ce reduc segregarea adolescenţilor, specifică comunităţilor din Statele Unite. De exemplu, majoritatea activităţilor sponsorizate de şcolile din Statele Unite ca activităţi extracurriculare sunt sponsorizate în Germania de cluburi comunitare, ai căror membri aparţin tuturor categoriilor de vârstă. În loc să joace într-o echipă de fotbal de gimnaziu, adolescenţii joacă într-o echipă a comunităţii, în cadrul căreia adulţii dintr-o comunitate joacă în echipe pe grupe de vârstă, afiliate aceluiaşi club. La fel, în Japonia, aproape jumătate dintre adolescenţi frecventează unul sau mai multe „juku" – lecţii de după-amiază axate pe supraveghere academică, pe sistemul tutorilor sau pe achiziţia de cunoştinţe culturale, cum ar fi artele marţiale, caligrafia ori muzica (Matsuda, 1989).

Deoarece clasele au un număr foarte mic de elevi, este posibil un contact mai individualizat între studenţi şi adulţi.

Expunerea adolescenţilor la adulţi din afara familiei într-o diversitate de contexte poate avea implicaţii importante asupra dezvoltării, atât pentru că sporeşte probabilitatea ca adolescenţii să-şi întemeieze legături puternice cu anumiţi adulţi, cât şi pentru că le oferă acces la informaţii şi la alte resurse prin intermediul unor „verigi slabe" (Granovetter, 1983). În plus, adulţii din afara familiei, în special cei care fac parte din reţelele sociale ale tinerilor, contribuie la controlul social informal al părinţilor asupra adolescenţilor (Sampson, 1992). Deşi comparaţiile istorice şi culturale ale contextelor în care îşi petrec timpul adolescenţii sugerează potenţialele diferenţe dintre contactele şi relaţiile adolescenţilor cu adulţii din afara familiei, nu cunoaştem nici un studiu care să documenteze în mod sistematic anumite patternuri ale contactului adolescenţilor cu adulţii din afara familiei în societatea contemporană. Având în vedere potenţialul unei asemenea variaţii de a contribui la diferenţele dintre calităţile structurale şi relaţionale ale reţelelor sociale ale adolescenţilor (Cochran şi Brassard, 1979), acest fapt reprezintă o lipsă majoră în cunoştinţele noastre despre dezvoltarea adolescenţilor.

Abordările axate pe rol

Probabil că rolurile sociale ale adulţilor cu care intră în contact diverşi adolescenţi variază foarte mult. În pofida acestei variabilităţi, în societăţile industriale, majoritatea adolescenţilor au contacte frecvente cu adulţii care au anumite roluri sociale, cum ar fi profesorii. Cercetătorii care au ales o abordare axată pe rol pentru a înţelege reţelele sociale ale adolescenţilor examinează diferenţele rolurilor funcţionale (Hamilton şi Darling, 1989) îndeplinite de persoane cu roluri sociale diferite. De exemplu, în ce măsură relaţiile cu profesorii sunt caracterizate de sprijin sau de conflict emoţional în comparaţie cu relaţiile cu congenerii sau cu părinţii ? Astfel de studii diferă de abordările axate pe persoană (care vor fi discutate în secţiunea următoare), în care indivizii sunt rugaţi să numească persoane semnificative din viaţa lor, deoarece rolurile sociale care urmează să fie evaluate sunt alese de către cercetător, iar adolescentul poate să aibă sau nu o relaţie semnificativă cu persoana care deţine rolul respectiv. Astfel de studii sunt informative, deoarece descriu mai degrabă relaţii tipice decât relaţii optime. De exemplu, pentru că practic toţi adolescenţii din Statele Unite îşi nominalizează părinţii ca având una dintre cele mai importante influenţe asupra existenţei lor, însă mult mai puţini nominalizează adulţii din afara familiei (Blyth şi Foster-Clark, 1987 ; Darling *et al.*, în curs de apariţie), comparaţiile dintre rolurile funcţionale ale părinţilor şi cele ale adulţilor din afara familiei se referă de fapt la funcţionarea unui părinte *mediu* comparativ cu funcţionarea unui adult (din afara familiei) *extrem de important*. (Observaţi faptul că unii cercetători estompează această distincţie, cerându-le adolescenţilor să aleagă cel mai important profesor pe care l-au avut, nu un profesor actual sau care i-a impresionat prin ceva anume (vezi, de exemplu, Lempers şi Clark-Lempers, 1992), în timp ce alţi cercetători le-au cerut adolescenţilor să descrie „profesori", în general, şi nu un profesor anume (de exemplu, Wentzel, 1977). Analiza funcţionalităţii reţelelor sociale bazate pe roluri sociale ameliorează situaţia.

Practic toate studiile care optează pentru o abordare axată pe rol pentru a înţelege adulţii din afara familiei compară rolurile funcţionale ale profesorilor cu cele ale părinţilor, congenerilor şi oamenilor care îndeplinesc alte roluri sociale. Există numeroase dovezi care sugerează faptul că relaţiile cu profesorii au o încărcătură emoţională mai redusă decât relaţiile cu alţi adulţi (Galbo, 1989 ; Lempers şi Clark-Lempers, 1992). De exemplu, Lempers şi Clark-Lempers (1992) au comparat percepţiile în preadolescenţă, adolescenţă şi în adolescenţa prelungită asupra relaţiilor cu persoanele care îndeplinesc cinci roluri sociale (mame, taţi, congeneri, profesori şi fraţi), din perspectiva a opt roluri funcţionale şi au pus întrebări cu privire la satisfacţiile oferite de aceste relaţii. Rolurile funcţionale vizate au fost admiraţia, afecţiunea, legătura bazată pe încredere, compania, conflictul, intimitatea, ajutorul instrumental şi sprijinul. În 48 din 54 de comparaţii (rolul funcţional din perspectiva sexului şi a vârstei), profesorii au fost clasaţi într-o poziţie inferioară faţă de părinţi, congeneri sau fraţi, sub aspectul îndeplinirii fiecărui rol funcţional. Singura excepţie de la acest model a fost oferirea de ajutor instrumental. Preadolescenţii i-au situat pe profesori pe locul doi, sub aspectul ajutorului instrumental, imediat după părinţi, adolescenţii de sex masculin au considerat că profesorii îi sprijină mai mult decât fraţii lor, iar adolescentele, respectiv fetele şi băieţii aflaţi în stadiul adolescenţei prelungite au considerat că profesorii le acordă un ajutor instrumental la fel de redus ca şi părinţii de sex opus şi fraţii. Aceşti autori sunt de acord cu Galbo (1984) că „adolescenţii nu-i percep pe profesori ca fiind importanţi pentru ei" (Lempers şi Clark-Lempers, 1992). Astfel, deşi practic toţi adolescenţii din ţările dezvoltate petrec intervale mari de timp în compania profesorilor, există puţine dovezi cu privire la faptul că relaţiile lor cu profesorul sunt la fel de semnificative din punct de vedere emoţional ca relaţiile lor cu părintele sau fratele şi, cu siguranţă, nu sunt la fel de importante ca relaţia cu un prieten apropiat. În plus, Lempers şi Clark-Lempers au relevat că, cu cât adolescenţii îşi evaluau părinţii la un nivel mai ridicat din perspectiva fiecărei funcţii, cu atât îşi evaluau profesorii la un nivel mai redus. Având în vedere că profesorii de gimnaziu şi de liceu se întâlnesc în fiecare zi cu clase alcătuite din câte 20-30 de elevi, nivelul redus al relaţiilor personale dintre profesori şi elevi nu reprezintă un fapt surprinzător.

Abordări axate pe persoană

Majoritatea studiilor care compară funcţionalitatea reţelelor sociale ale adolescenţilor din perspectiva rolurilor sociale utilizează o abordare axată pe persoană, în cadrul căreia adolescenţii identifică persoanele cele mai importante din existenţa lor şi discută despre aceste relaţii. Procedura utilizată pentru a afla numele lor variază oarecum de la un cercetător la altul. Unii cercetători le solicită pur şi simplu adolescenţilor să numească un număr limitat de persoane pe care le consideră cele mai importante din existenţa lor (de exemplu, Darling *et al.*, în curs de apariţie ; Lanz *et al.*, 1999 ; Tatar, 1998a). Alţi cercetători recurg la un proces mai complex, solicitând mai întâi identificarea unui număr de persoane care îndeplinesc diverse roluri sociale (de exemplu, părinţi, adulţi din afara familiei, rude, prieteni), iar apoi fie le cer adolescenţilor să aleagă persoana (sau persoanele) cea/cele mai importantă/e din fiecare categorie (de exemplu, Munsch şi

Blyth, 1993), fie să aleagă o singură persoană desemnată în categoria respectivă, pe care o consideră „cea mai funcţională" (adică asociată cu cei mai mulţi descriptori) (de exemplu, Blyth şi Foster-Clark, 1987 ; Darling *et al.*, în curs de apariţie). Alţi cercetători le cer adolescenţilor să aleagă persoana cea mai importantă din fiecare categorie a rolurilor sociale şi apoi să o numească, fără procedura de selectare anterioară (de exemplu, Greenberger, Chen şi Beam, 1998 ; Tatar, 1998a). Blyth, Hill şi Thiel (1982) oferă o analiză excelentă a avantajelor şi dezavantajelor diverselor proceduri de nominalizare.

În listele deschise de persoane importante sau influente, congenerii sunt menţionaţi mai frecvent decât oricare altă categorie de persoane (vezi, de exemplu, Blyth, Hill şi Thiel, 1982 ; Darling *et al.*, în curs de apariţie ; Hendry *et al.*, 1992 ; Lanz *et al.*, 1999 ; Tatar, 1998a). Deloc surprinzător, părinţii sunt nominalizaţi cel mai frecvent drept adulţi importanţi, deşi pare să existe o oarecare variabilitate culturală în privinţa percepţiei adolescenţilor cu privire la faptul că părinţii lor sunt persoane importante. De exemplu, într-un studiu comparativ între mai multe culturi (Darling *et al.*, în curs de apariţie), practic fiecare student din Statele Unite a nominalizat cel puţin unul dintre părinţi. (Unii adolescenţi i-au numit şi pe părinţii vitregi, precum şi pe părinţii biologici şi i-au inclus pe părinţii biologici cu care au avut un contact foarte redus, pentru că au considerat că absenţa acestora a fost un element important.) Folosind un procedeu identic, mai puţin de 70% dintre studenţii de sex masculin din Japonia şi-au nominalizat mamele în lista celor zece persoane importante din viaţa lor dinainte de colegiu şi numai 72% şi-au nominalizat taţii. Acest fapt este suprinzător, având în vedere rata scăzută a divorţurilor în Japonia. Deoarece numărul persoanelor care pot fi nominalizate drept importante este de obicei fix, o astfel de variabilitate în desemnarea părinţilor are implicaţii importante sub aspectul celorlalte persoane care pot fi nominalizate. În studiul efectuat de Darling şi colaboratorii săi, adolescenţii japonezi au nominalizat, în medie, un număr dublu de congeneri, în comparaţie cu adolescenţii din Statele Unite.

Deşi adulţii din afara familiei reprezintă doar o proporţie redusă dintre membrii reţelei sociale a adolescenţilor, nominalizaţi prin intermediul unor abordări axate pe persoană (o statistică citată frecvent menţionează 10%, conform unui studiu efectuat de Blyth, Hill şi Thiel, 1982), cei mai mulţi adolescenţi numesc cel puţin un adult neînrudit ca persoană importantă pentru ei. De exemplu, într-un studiu retrospectiv, 82% dintre studenţii din primii ani au numit un adult din afara familiei ca fiind una dintre cele zece persoane care au fost cele mai importante în viaţa lor înainte de admiterea la facultate (Hamilton şi Darling, 1996). Când li s-a permis să nominalizeze adulţi din afara familiei separat faţă de congeneri, 69% dintre elevii de clasele a VII-a şi a VIII-a au desemnat un adult din afara familiei ca fiind important pentru ei în perioada respectivă (Darling, 1990) ; Blyth, Hill şi Thiel (1982) au raportat că băieţii au desemnat o medie de 1,89 de adulţi neînrudiţi, iar fetele 2,31. În situaţia în care se confruntă cu un eveniment existenţial stresant, 56% dintre elevii claselor VII-a şi a VIII-a au declarat că ar apela la un adult din afara familiei pentru a rezolva problema (Munsch şi Blyth, 1993). Astfel, deşi adulţii din afara familiei sunt de obicei nominalizaţi mai rar drept membri semnificativi ai reţelei sociale a adolescenţilor, în comparaţie cu părinţii sau cu congenerii neînrudiţi, aceştia sunt percepuţi de foarte mulţi adolescenţi drept cei mai importanţi membri ai reţelelor lor sociale.

În concordanţă cu implicaţiile abordărilor contextuale în vederea înţelegerii reţelelor sociale, structura lor relevată prin intermediul acestor tehnici pare să prezinte diferenţe de ordin contextual şi individual. Garbarino şi colaboratorii săi au constatat că adolescenţii din mediul urban includeau în reţelele lor mai mulţi adulţi din afara familiei, în comparaţie cu congenerii lor din mediul rural sau din suburbii. Totuşi, atunci când li s-a cerut să identifice persoanele la care ar apela pentru rezolvarea unei probleme, eşantionul urban a desemnat mai puţin adulţi în raport cu congenerii lor din mediul non-urban (Garbarino *et al.*, 1978). Rezultatele variază atât în cadrul cartierelor aceluiaşi oraş (Furstenberg, 1990), cât şi în cadrul şcolilor din aceeaşi comunitate (Coleman şi Hoffer, 1987) şi pare a fi unul dintre modurile în care comunităţile contribuie la diferenţele de dezvoltare a comportamentului problematic al adolescenţilor (Sampson, 1992). De asemenea, copiii din familiile în care părinţii au divorţat au o tendinţă mai mare să numească adulţi din afara familiei ca membri ai reţelei lor sociale, în comparaţie cu congenerii lor din familiile nucleare (Stinson, 1991). Din perspectiva diferenţelor dintre sexe, sub aspectul nominalizării adulţilor importanţi, rezultatele diferă, unele studii raportând că băieţii nominalizează mai mulţi adulţi, în comparaţie cu fetele (Hamilton şi Darling, 1989), iar altele raportează că fetele numesc mai mulţi adulţi (Blyth, Hill şi Thiel, 1982; Greenberger şi colaboratorii săi, 1998). Parţial, această variabilitate se poate datora diferenţelor de procedură în solicitarea numelor persoanelor importante pentru adolescenţi sau, după cum sugerează Greenberger *et al.*, diferenţelor de vârstă ale participanţilor. Totuşi, poate că mai degrabă astfel de diferenţe reflectă deosebiri contextuale specifice eşantioanelor de adolescenţi. De exemplu, într-un studiu comparativ al mai multor culturi, din perspectiva caracteristicilor reţelelor (Darling *et al.*, în curs de apariţie), atât studenţii din Statele Unite, cât şi cei din Japonia au tins să desemneze mai degrabă adulţi neînrudiţi de acelaşi sex decât adulţi neînrudiţi de sex opus (rezultate comparabile cu practic toate celelalte studii asupra acestui aspect). Totuşi, această tendinţă a fost mai puternică în cazul băieţilor, decât în cazul fetelor, iar în Japonia a fost mai pregnantă decât în Statele Unite. Diferenţele mai pot reflecta lipsa profesorilor de sex feminin din Japonia şi normele mai rigide legate de sex (acelaşi pattern s-a manifestat şi în cazul desemnării congenerilor celor mai importanţi).

O altă diferenţă culturală interesantă dintre Statele Unite şi Japonia a constat în gradul în care variabilitatea funcţionării relaţiilor sociale a putut fi atribuită diferenţelor dintre persoane sau diferenţelor legate de o singură persoană, sub aspectul funcţionării diverşilor asociaţi. În Japonia, o mare parte din variabilitatea mentoratului a fost atribuită diferenţelor dintre oameni, în timp ce în Statele Unite un procent relativ mai mare din variabilitate a fost atribuit diferenţelor dintre persoanele importante nominalizate de o singură persoană. Acest fapt sugerează că mentoratul poate avea un rol delimitat mai rigid în Statele Unite, în raport cu Japonia. Astfel de diferenţe legate de normarea rolurilor sociale pot reprezenta o altă sursă a variabilităţii contextuale a caracteristicilor reţelelor sociale. De exemplu, în Japonia, responsabilitatea pentru actul de a învăţa îi revine predominant elevului, în timp ce în Statele Unite se pune un accent mult mai mare pe profesori ca factori care impulsionează învăţarea de către elev (Haase, 1998). S-ar putea emite ipoteza că diferenţele individuale dintre capacităţile elevilor de a profita de situaţiile de învăţare ar putea influenţa mai mult relaţiile dintre roluri în Japonia decât în Statele Unite.

O direcţie de cercetare care a combinat abordarea contextuală cu abordarea axată pe persoană în vederea înţelegerii problemei persoanelor importante pentru adolescenţi este exemplificată de comparaţiile dintre persoanele despre care adolescenţii şi adulţii au considerat că au avut un impact semnificativ asupra existenţei lor înainte de adolescenţă (Lanz *et al.*, 1999; Tatar, 1998a). Ambele studii au semnalat că, în comparaţie cu adulţii, adolescenţii tindeau să-şi nominalizeze congenerii drept membri semnificativi din afara familiei. Deşi o modalitate de interpretare a unor astfel de diferenţe ar fi faptul că adulţii avuseseră mai multe şanse să-şi întemeieze relaţii semnificative cu adulţii în decursul propriei adolescenţe în raport cu şansele adolescenţilor de astăzi, o altă explicaţie ar fi faptul că astfel de diferenţe reflectă variaţiile legate de modul în care adolescenţii şi adulţii definesc conceptul de „semnificativ" şi de modul în care aceştia înţeleg cum au fost influenţaţi de alte persoane. Descriind această variaţie, Tatar afirmă: „Evocările retrospective (*de către adulţi*) permit punerea accentului pe aspectele «instrumentale» ale relaţiei în vederea unor scopuri viitoare decât pe aspectele «afective», care ar putea fi mai evidente la persoanele aflate în prezent în perioada adolescenţei" (1998a, p. 699). Cu alte cuvinte, diferenţele evoluţioniste dintre sarcinile existenţiale ale oamenilor îi determină să înţeleagă diferit importanţa celorlalţi în viaţa lor. Tatar susţine că adulţii care îşi analizează viaţa retrospectiv se axează pe persoanele care le-au schimbat traiectoria vieţii (de exemplu, prin modificarea opţiunii legate de carieră sau prin trezirea unui nou interes), în timp ce adolescenţii au tendinţa de a se axa pe persoane care le acordă în prezent sprijin emoţional şi compania lor. Studiile asupra adolescenţilor relevă faptul că adulţii neînrudiţi sunt desemnaţi drept semnificativi sau importanţi deoarece ridică provocări, însă le acordă şi sprijinul – în special sub raportul intereselor şi capacităţilor adolescenţilor (Clark-Lempers, Lempers şi Ho, 1991; Hendry *et al.*, 1992; Tatar, 1998a, 1998b; Werner, 1993). În studiul analizat de Galbo (1986, 1994), adulţii erau apreciaţi pentru onestitatea, înţelegerea, deschiderea de care dădeau dovadă şi pentru încurajarea şi susţinerea pe care le ofereau. Este interesant faptul că, deşi adulţii care nu le erau părinţi erau descrişi de adolescenţi ca fiind la fel de neimplicaţi ca şi părinţii lor sub aspectul comportamentului problematic, aceştia îi condamnau totuşi oarecum mai puţin pe adolescenţi pentru comportamentul problematic (Greenberger *et al.*, 1998). Acest fapt este în concordanţă cu ideea că adulţii din afara familiei pot ocupa un loc de mijloc, undeva între părinţi şi congeneri. Adulţii din afara familiei reprezintă normele adulte, dar sunt implicaţi în socializare într-un mod mai puţin explicit, au mai puţine şanse de a fi într-o poziţie din care să sancţioneze comportamentele greşite, astfel că le pot permite adolescenţilor o libertate mai mare de a-şi discuta propriile convingeri şi atitudinile sfidătoare.

Ca şi studiile din perspectiva axată pe rol, descrierile relaţiilor cu adulţii din afara familiei, în viziunea adolescenţilor, pun un accent relativ mai mare asupra componentei instrumentale a relaţiei, în raport cu componenta emoţională. De exemplu, Tatar (1998a) afirmă că atât adulţii, cât şi adolescenţii descriu cele mai importante caracteristici ale profesorilor ca fiind capacitatea de a provoca, de a învăţa, de a crede şi de a face posibil. Alţi cercetători raportează rezultate asemănătoare (Darling *et al.*, în curs de apariţie; Hendry *et al.*, 1992). Într-o analiză a corelărilor dintre mentorat şi alte aspecte ale relaţiilor, Darling şi colaboratorii săi (în curs de apariţie) au descoperit că, atât în Japonia, cât şi în Statele Unite, mentoratul nu era atât de mult asociat cu calităţile afective ale relaţiei (adică acordarea de sprijin, calitatea de a fi „distractiv"), în cazul adulţilor din afara familiei, în raport cu prietenii şi congenerii. Acest lucru sugerează că adolescenţii ar putea fi capabili să preţuiască şi să profite de componentele instrumentale ale relaţiilor cu adulţii din afara familiei în mod separat faţă de componentele afective.

Rezumat

Adolescenţii pot veni în contact cu o diversitate mai mare de adulţi din afara familiei în unele contexte istorice şi culturale decât în altele, iar calitatea relaţiilor lor cu adulţii din afara familiei poate varia, la rândul său, atât în funcţie de normele culturale, cât şi de diferenţele individuale. Deşi adulţii neînrudiţi cu care adolescenţii au contactul cel mai prelungit (profesorii) par să nu iasă în evidenţă din perspectivă emoţională, este clar că majoritatea adolescenţilor îşi întemeiază relaţii importante cu cel puţin un adult din afara familiei şi că mulţi dintre aceşti adulţi pe care îi desemnează drept importanţi sunt profesori. Astfel, într-o anumită clasă, profesorul poate să fie important doar pentru un număr foarte mic de adolescenţi. Aceasta nu implică ca, pe parcursul şcolarizării lor, majoritatea elevilor din clasa respectivă să nu fi întâlnit un profesor pe care să-l considere important şi cu care să formeze o legătură puternică. Concluzia că profesorii nu sunt importanţi pentru adolescenţi, pornind de la compararea evaluării profesorilor actuali cu evaluarea prietenilor actuali sau a părinţilor, nu este justificată, la fel cum nu judecăm importanţa pe care o au pentru adolescenţi congenerii lor rugându-i să-şi evalueze relaţia cu persoana care s-a întâmplat să se aşeze alături de ei. Totuşi, studiile de specialitate susţin clar faptul că adulţii din afara familiei sunt importanţi pentru adolescenţi din alte motive în comparaţie cu părinţii şi prietenii. Aceste relaţii sunt axate mai degrabă pe componenta instrumentală decât pe cea emoţională. (Pentru o analiză şi o discuţie asupra implicaţiilor acestei diferenţe, vezi Darling *et al.*, 1994.) Aceste descoperiri sugerează că modul în care înţelegem relaţiile respective trebuie să se bazeze pe o concepţie mai fermă asupra modului în care ele funcţionează, şi nu pe o comparaţie cu alte relaţii despre care s-a demonstrat că sunt diferite.

De ce sunt importanţi adulţii?

Discuţiile anterioare cu privire la studiile asupra rolului adulţilor din afara familiei în viaţa adolescenţilor au analizat de obicei aceste relaţii în termenii relaţiilor adolescenţilor cu cei mai importanţi adulţi din viaţa lor: părinţii (Darling *et al.*, 1994). Acest lucru este evident în discuţiile legate de adulţii din afara familiei care au rolul de mentori. Cuvântul „mentor" îşi are originea în *Odiseea* lui Homer. Atunci când Ulise a plecat din Ithaca pentru a lupta în războaiele troiene, l-a rugat pe prietenul său, Mentor, să-i fie tutore şi să-i ţină loc de tată fiului său nou-născut, Telemah. Din această perspectivă, adulţii din afara familiei ar trebui să influenţeze dezvoltarea adolescenţilor până într-acolo încât să îndeplinească funcţii asemănătoare cu cele ale părinţilor sau să suplinească nişte părinţi incapabili sau absenţi (Freedman, 1993; Grossman şi Tierney, 1998; Rhodes, 1994; Rhodes, Contreras şi Mangelsdorf, 1994; Rhodes, Ebert şi Fischer, 1992).

Presupusa capacitate a unui adult din afara familiei de a îndeplini un rol cvasiparental explică în mare parte popularitatea actuală a unor programe care pun în legătură copiii şi adolescenţii din familii monoparentale cu mentorii. După cum subliniază Freedman (1993), o altă sursă de sprijin politic pentru mentorat este concepţia incorectă că reprezintă o resursă ieftină. Big Brothers/Big Sisters (Fraţi/Surori mai mari) constituie cel mai vechi, mai amplu şi mai bine dezvoltat program de mentorat. Public/Private Ventures a profitat de lista de aşteptare pentru tineri instituită de majoritatea programelor Big Brothers/Sisters, care a fost cauzată de numărul relativ insuficient de voluntari adulţi, pentru a efectua un experiment care urmărea documentarea impactului de a avea un mentor. Operatorii programului din principalele oraşe au fost de acord să-şi împartă aplicanţii în mod aleatoriu în grupuri de tratament şi de control. În continuare, au repartizat adolescenţii din grupul de tratament şi i-au menţinut pe cei din grupul de control pe listele de aşteptare timp de 18 luni, intervalul de timp în care aplicanţii sunt de regulă nevoiţi să aştepte (Grossman şi Tierney, 1998).

Această metodă a condus la rezultate neobişnuit de clare pentru evaluarea unui program. În comparaţie cu majoritatea băieţilor şi fetelor cu vârsta cuprinsă între 10 şi 14 ani, a căror repartizare la un mentor a fost amânată cu 18 luni ca urmare a procesului de selecţie aleatorie, cei cu un Frate mai mare sau cu o Soră mai mare au avut o tendinţă mai redusă de a consuma droguri sau alcool sau de săvârşi acte de agresiune, au avut o atitudine mai bună faţă de şcoală, rezultate şcolare şi o frecvenţă mai bune şi au raportat relaţii mai bune cu părinţii şi cu membrii familiei.

În secţiunile următoare, vom aborda perspectiva teoriilor sistemelor ecologice (Bronfenbrenner, 1992), pentru a examina contribuţiile potenţiale ale adulţilor din afara familiei la dezvoltarea adolescenţilor. Teoria sistemelor ecologice reprezintă un model de dezvoltare umană caracterizat prin: a) accentul pus pe o persoană activă care influenţează şi interpretează mediul, fiind la rândul său influenţată de către mediu; b) accentul pus pe înţelegerea proceselor care stau la baza dezvoltării; c) investigarea relaţiilor dintre contextele multiple în care interacţionează o persoană. Una dintre premisele fundamentale ale teoriei sistemelor ecologice este faptul că dezvoltarea adaptativă necesită „participarea la o activitate reciprocă din ce în ce mai complexă, în mod regulat, pe perioade mari de timp, împreună cu una sau mai multe persoane faţă de care copilul îşi creează o legătură puternică, reciprocă, iraţională, şi care se dedică dezvoltării copilului respectiv, preferabil pentru toată viaţa" (Bronfenbrenner, 1979, p. 5). Acest concept al specificului proceselor de dezvoltare instigative se reflectă în definiţia lui Bronfenbrenner a conceptului de mentor:

> Mentorul este o persoană mai în vârstă, cu mai multă experienţă, care încearcă să stimuleze dezvoltarea caracterului şi a competenţelor unei persoane mai tinere, călăuzind-o în vederea achiziţiei unor aptitudini şi activităţi din ce în ce mai complexe pe care mentorul le stăpâneşte deja. Călăuzirea se realizează prin intermediul demonstraţiei, instruirii, provocării şi încurajării, într-un mod mai mult sau mai puţin regulat, în decursul unui interval mare de timp. Pe durata acestui proces, între mentor şi persoana tânără se stabileşte o legătură specială de devotament reciproc. În plus, relaţia persoanei mai tinere cu mentorul dezvoltă un caracter emoţional care are drept specific respectul, loialitatea şi identificarea (Bronfenbrenner, comunicare personală).

BCU M. EMINESCU IAŞI

Definiţia lui Bronfenbrenner are patru componente esenţiale: intenţionalitatea mentorului, accentul pus pe activităţi şi achiziţia de aptitudini, interacţiunea pe o perioadă lungă de timp, devotamentul reciproc şi legătura emoţională. Vom analiza pe rând toate aceste aspecte.

Intenţionalitatea mentorului

În descrierea pe care o face dezvoltării existenţiale, Erikson precizează că reproducerea constituie principalul aspect al dezvoltării umane ce „a făcut din om animalul care predă şi instituie, precum şi animalul care învaţă" (Erikson, 1950, p. 266), punând accentul pe nevoia psihologică a adulţilor sănătoşi de a sprijini şi de a învăţa tânăra generaţie. Definirea reproducerii ca principala sarcină de dezvoltare ce le revine adulţilor implică faptul că mentoratul, ca şi faptul de a fi părinte reprezintă o funcţie naturală care aduce satisfacţii. Totuşi, există puţine studii consacrate motivaţiilor adulţilor de a se implica în relaţii de durată cu tineri care nu le sunt rude sau efectului acestor motivaţii asupra relaţiilor (vezi McAdams şi de St. Aubin, 1998, pentru o analiză a literaturii de specialitate cu privire la evoluţia şi aspectele corelate cu reproducerea). Intenţionalitatea adulţilor care interacţionează cu adolescenţii ar putea fi un factor important în înţelegerea relaţiilor dintre aceştia, deoarece ea influenţează:

- probabilitatea ca o relaţie să se creeze şi să fie menţinută;
- conţinutul relaţiilor;
- interpretarea relaţiei de către persoana care este în curs de evoluţie.

În cadrele instituţionale, majoritatea persoanelor sunt atrase de profesii în care lucrează cu tinerii datorită dorinţei lor de a preda, de a ajuta şi de a întemeia relaţii cu elevii sau cu clienţii lor (Ames şi Ames, 1984; Sylvia şi Hutchison, 1985). Voluntariatul se bazează pe motivaţii asemănătoare. Preocuparea faţă de ceilalţi îi diferenţiază pe cei care se oferă voluntari de cei care nu se oferă, precum şi pe cei angajaţi în cadrul organizaţiilor axate pe voluntariat (Clary *et al.*, 1998). Astfel, în contexte instituţionale, se pare că majoritatea adulţilor cu care intră în contact adolescenţii sunt motivaţi să intre în relaţii cu aceştia. Totuşi, diferenţele individuale din contextele instituţionalizate sugerează că prevalenţa mentoratului (probabil şi a aspectelor funcţionale ale relaţiilor) variază sistematic, atât în funcţie de personalitatea celor implicaţi, cât şi de sprijinul acordat de instituţie şi de forma de recompensare (Aryee, Chay şi Chew, 1996; Bigelow, 1999). De asemenea, analizele arată că unele perioade istorice pun un accent mai mare pe stimularea dezvoltării tinerei generaţii, în comparaţie cu altele (Moran, 1998).

Intenţionalitatea mentorului poate influenţa şi conţinutul relaţiei. Accentul pus de Bronfenbrenner pe intenţionalitate este în concordanţă atât cu teoria vîgotskiană (Wertsch, 1979, 1981), cât şi cu teoria învăţării sociale (Bandura, 1989), atunci când sugerează că dezvoltarea apare dacă persoana aflată în evoluţie internalizează aspecte ale interacţiunii continue cu o altă persoană, cu competenţe mai avansate. Vîgotski presupune în mod explicit că adulţii implicaţi în interacţiuni cu persoanele mai tinere vor adopta comportamente care facilitează dezvoltarea copilului, atât datorită nevoilor culturale, cât şi imperativelor biologice. Simplificarea limbajului utilizat de adulţi atunci când comunică cu copiii este un exemplu de astfel de adaptare. În plus, diferenţele individuale sub aspectul capacităţii adulţilor de a schiţa sarcini care să faciliteze dezvoltarea sugerează faptul că majoritatea adulţilor înţeleg importanţa adaptării comportamentului lor pentru a le permite copiilor să înveţe din interacţiunile cu ei, precum şi faptul că adulţii diferă între ei din perspectiva talentului lor de a-şi adapta comportamentul la nivelul potrivit (Wertsch, 1979, 1981). Studiile arată că diferenţele dintre scopurile şi motivaţiile profesorilor îşi au originea într-un sistem de valori comun atât elevilor, cât şi profesorilor (Ames şi Ames, 1984). De exemplu, Ames discută despre trei tipuri de sisteme motivaţionale : evaluarea capacităţilor, efectuarea activităţilor şi responsabilitatea morală (Ames şi Ames, 1984). Orientarea scopurilor profesorului ajută la alegerea strategiilor şi a comportamentului adoptat în clasă, care, la rândul său, contribuie la structurarea motivaţiilor, scopurilor, valorilor şi comportamentelor elevilor. Ar fi de aşteptat ca diferenţele sub aspectul motivaţiei să modifice atât frecvenţa, cât şi patternul sistemului de recompense la nivelul clasei.

În analiza intenţionalităţii, rolul protejatului sau al elevului a fost deseori neglijat. Cel puţin un studiu experimental sugerează că *percepţiile* studenţilor cu privire la motivaţiile adulţilor de a se implica modifică percepţia lor asupra mentorului, experienţele lor legate de el şi modul în care abordează activitatea comună atunci când mentorul nu e implicat (Wild, Enzle şi Hawkins, 1992). Studenţii care au crezut că instructorii lor erau voluntari, nu angajaţi, s-au bucurat mai mult de activităţi, i-au perceput ca fiind mai creativi şi mai pasionaţi, au fost mai entuziasmaţi de cursuri şi mai interesaţi să le continue, au avut o abordare mai entuziastă şi mai ludică a activităţii atunci când erau lăsaţi să se descurce singuri. În plus, studiile privitoare la cei care urmează cursuri postuniversitare sugerează că majoritatea relaţiilor mentor-protejat se dezvoltă ca urmare a iniţiativei elevilor sau a recrutării de mentori de către aceştia. Mentorii tind să se implice în relaţii cu protejaţii, pe care îi percep ca având interese similare cu ale lor şi ca fiind motivaţi (Pawlak, 1999). Aceste rezultate sunt în concordanţă cu interpretarea lui Werner (1990, 1995) a prevalenţei adulţilor importanţi, care nu au calitatea de părinţi, în vieţile copiilor ce şi-au revenit după traume, ca urmare a capacităţii acestor copii de a căuta şi de a-şi construi astfel de relaţii. Ca atare, stimularea intenţionată de către un mentor a dezvoltării poate să apară, în parte, ca reacţie la caracteristicile protejatului, incluzând modul de iniţiere a relaţiei.

Accentul pus pe activităţi şi achiziţia de aptitudini

Deşi relaţiile dintre adolescenţi şi membrii familiei sunt caracterizate de un afect puternic, relaţiile lor cu adulţii din afara familiei par să aibă o încărcătură emoţională mai redusă şi să pună mai puţin accent pe activităţile în comun şi pe funcţiile instrumentale (Blyth, Hill şi Thiel, 1982 ; Darling *et al.*, 1994 ; Galbo, 1984 ; Lempers şi Clark-Lempers, 1992). Accentul pus pe participarea în comun la activităţi poate fi important atât pentru că oferă un context pentru dezvoltarea relaţiilor dintre adolescenţi şi adulţi, cât şi pentru că modifică semnificaţia interacţiunilor care apar în cadrul acestor relaţii. Două sarcini evolutive ale adolescenţei conferă o importanţă remarcabilă acestui accent pus pe activităţi : selectarea vocaţiei şi dezvoltarea identităţii. Atât adolescenţii (Galbo, 1989), cât şi cei aflaţi în stadiul adolescenţei prelungite (Bigelow, 1999; Pawlak, 1999; Schmidt, 1998) caută mentori în rândul adulţilor despre care sesizează că au interese comune şi pe care speră să şi le cultive, la rândul lor. Adolescenţa este caracterizată de dezvoltarea unei concepţii despre sine care include atât conştientizarea sinelui actual, cât şi a potenţialelor identităţi adulte. Contactul cu un număr mare de adulţi din afara familiei, cu care adolescentul are în comun unele interese, poate facilita explorarea mai multor înclinaţii vocaţionale. Caracterul efemer şi instrumental al legăturilor dintre adolescenţi şi mulţi adulţi din mediul lor ar putea, de fapt, să se dovedească avantajos în etapa de explorare specifică dezvoltării carierei. Resursele accesate prin intermediul celor care nu fac parte dintr-o reţea socială centrală tinde să extindă accesul la resurse noi, indisponibile prin intermediul relaţiilor apropiate (Granovetter, 1983). În plus, absenţa unei relaţii emoţionale puternice dintre adolescent şi adult îi poate facilita adolescentului explorarea unor elemente diferite de cele ale sinelui exprimate în alte contexte şi renunţarea la unele aspecte pe care au decis să nu le urmărească, fără să se teamă că pierd o sursă importantă de sprijin emoţional sau că par inconsecvenţi. Independenţa funcţiilor emoţionale şi instrumentale specifice relaţiilor dintre adolescenţi şi adulţii din afara familiei (Darling *et al.*, în curs de apariţie) poate facilita menţinerea accesului adolescenţilor la resursele instrumentale, în absenţa unei conexiuni emoţionale puternice şi fără să se bazeze pe aptitudini interpersonale bune.

O a doua implicaţie a concentrării pe acţiuni în relaţiile dintre adolescenţi şi adulţii din afara familiei constă în modul în care sinele internalizează feedbackul venit din partea altor persoane importante. Au fost utilizate două tipuri de distincţii pentru a explica variabilitatea rolului social în asocierea dintre percepţia persoanei cu privire la relaţiile sale cu alte persoane importante şi concepţia despre sine: variabilitatea percepţiilor persoanei cu privire la sursa informaţiilor şi variabilitatea din perspectiva aspectului sinelui, asupra căruia persoana respectivă percepe că se reflectă acea sursă. Adulţii din afara familiei pot să difere de părinţi şi de prietenii apropiaţi, atât datorită valorii pe care o acordăm opiniilor lor, cât şi credibilităţii (Rosenberg, 1973). Deşi nivelul legăturilor emoţionale tipice relaţiilor cu adulţii din afara familiei pot diminua importanţa opiniilor lor cu privire la valoarea globală a sinelui adolescentului, credibilitatea acestora ca surse de informaţii poate fi extrem de mare, parţial datorită aceleiaşi distanţe emoţionale. Credibilitatea se referă la gradul în care avem încredere în adevărul sau validitatea evaluării unei persoane şi poate spori ca funcţie a unei obiectivităţi percepute. În consecinţă, asigurarea „Te-ai străduit foarte mult” venită din partea unei mame poate să nu fie prea liniştitoare pentru un atlet de 16 ani, în timp ce criticile dure ale antrenorului pot să nu afecteze legătura emoţională cu acesta, deoarece adolescentul de 16 ani înţelege obiectivitatea antrenorului şi implicarea acestuia în obţinerea performanţei.

E important de menţionat faptul că adulţii nu trebuie să fie persoane importante în viaţa adolescenţilor pentru a le influenţa alegerea activităţilor. De exemplu, conform unui studiu, adulţii din afara familiei reprezintă un factor important pentru renunţarea la activităţi de care adolescenţii erau interesaţi (Hultsman, 1993). Deşi acest studiu nu analizează motivele subiacente deciziilor adolescenţilor de a renunţa, pare probabil ca lipsa de simpatie faţă de coordonatorul activităţii să fi fost motivul cel mai important al renunţării. Acest lucru este în concordanţă cu descoperirea că percepţiile adolescenţilor cu privire la faptul că profesorii lor ţin la ei le amplifică în mod semnificativ interesul şi motivaţia în raport cu anumite obiecte de studiu (Wentzel, 1997).

Deşi Darling, Hamilton şi Niego (1994) au argumentat că înţelegerea accentului pus pe latura instrumentală este esenţială pentru perceperea impactului acestor relaţii asupra dezvoltării, alţi autori nu sunt de acord. De exemplu, Sullivan (1996) a afirmat că sprijinul emoţional oferit de mentori se poate dovedi extrem de important pentru a le ajuta pe fetele din mediul urban aflate în situaţii de risc să-şi dezvolte un sentiment mai puternic al sinelui. Alte studii au arătat că sprijinul emoţional previne atât stresul, cât şi depresia în rândul tinerelor mame de origine latină (Rhodes, Contreras şi Mangelsdorf, 1994) şi optimismul legat de procesul carierei, în rândul adolescentelor afro-americane însărcinate sau cu copii (Klaw şi Rhodes, 1995). Aceste rezultate sunt total opuse faţă de accentul instrumental relevat de studiile asupra mentoratului tinerilor înzestraţi şi talentaţi (Pleiss şi Feldhusen, 1995). Nu este clar dacă sprijinul emoţional prezintă o importanţă specială în facilitarea evoluţiei pozitive a populaţiilor mai vulnerabile de tineri aflaţi în situaţii cu risc crescut sau dacă aceste diferenţe au drept cauză orientările diferite ale cercetătorilor.

Interacţiunea pe o perioadă lungă de timp

Relaţiile adolescenţilor cu mentorii repartizaţi prin intermediul unor programe voluntare sau plătite se încheie deseori înainte de vreme din cauza frustrării şi epuizării voluntarilor, a dificultăţilor care survin în relaţii şi a problemelor de ordin logistic legate de menţinerea legăturii (Freedman, 1993 ; Grossman şi Rhodes, în curs de apariţie ; Hamilton, Hamilton şi Wood, 1991). Astfel, este extrem de important să înţelegem consecinţele încheierii lor rapide asupra dezvoltării. Relaţiile de mentorat pe termen lung au fost asociate cu rezultate pozitive, cum ar fi un nivel redus al consumului de droguri şi alcool, îmbunătăţirea performanţelor şcolare, nivele mai reduse ale distresului emoţional şi relaţii mai bune cu părinţii şi cu congenerii (pentru analize, vezi Grossman şi Rhodes, în curs de apariţie ; Rhodes, Haight şi Briggs, 1999). Încheierea mai rapidă a relaţiilor de mentorat a fost asociată cu efecte negative, care au inclus diminuarea respectului faţă de sine şi a competenţelor şcolare (Grossman şi Rhodes, în curs de apariţie). În plus, este posibil ca adolescenţii sensibili faţă de sentimentele de respingere ca urmare a unor probleme de relaţionare anterioare să fie deosebit de vulnerabili la faptul de a fi respins în cadrul relaţiilor de mentorat (Downey şi Feldman, 1996). Astfel, se pare că avantajele relaţiilor de mentorat pot apărea după un anumit timp, iar nepotrivirile ar putea fi, de fapt, dăunătoare (Grossman şi Rhodes, în curs de apariţie).

Spre deosebire de copii, adolescenţii prezintă o probabilitate mai mare de a pune capăt mai devreme relaţiilor cu mentorii care le-au fost repartizaţi (Grossman şi Rhodes, în curs de apariţie). Deşi Grossman şi Rhodes nu au investigat motivele care stau la baza acestor diferenţe, alte investigaţii calitative sugerează faptul că scopurile mentorului ar putea constitui factori importanţi în cazul unor asemenea diferenţe (Hamilton şi Hamilton, 1993). Pe măsură ce tinerii se axează tot mai mult pe relaţiile cu congenerii, ei pot deveni mai puţin interesaţi să întemeieze relaţii bazate pe dezvoltarea aptitudinilor. Mentorii al căror scop fundamental este stabilirea unei relaţii emoţionale puternice cu tinerii pot deveni frustraţi atunci când întâlnirile fixate sunt anulate din cauza unor conflicte cu diverse părţi, a unor activităţi extracurriculare şi altor activităţi ale tinerilor asociate cu congenerii lor. Aceşti mentori, ale căror scopuri au un caracter instrumental mai pronunţat, vor fi mai puţin înclinaţi să considere astfel de frustrări drept respingeri şi vor fi mai flexibili în abordarea obstacolelor. Deşi, după cum am discutat mai devreme, multe dintre interacţiunile adolescenţilor cu adulţii din afara familiei pot fi de scurtă durată şi instrumentale, se pare că intervalul de timp reprezintă o componentă importantă în stabilirea avantajelor mentoratului în relaţiile în care există o expectanţă clară legată de crearea unei puternice legături emoţionale.

Devotamentul reciproc şi legătura emoţională

Nu cunoaştem nici un studiu care să fi examinat importanţa sau caracterul devotamentului comportamental şi emoţional în relaţiile adolescenţilor cu adulţii din afara familiei. Totuşi, unele orientări teoretice sugerează că devotamentul mentorului este important. De exemplu, în măsura în care relaţiile cu adulţii din afara familiei compensează relaţiile problematice anterioare, teoria ataşamentului arată că devotamentul mentorului poate contribui la reechilibrarea ataşamentului, conferindu-i o stabilitate sporită (Belsky şi Cassidy, 1994). O astfel de reechilibrare are nevoie de timp şi poate fi mai curând consolidată decât împiedicată, prin intermediul unui devotament susţinut în situaţii problematice. Dacă relaţiile cu adulţii din afara familiei se dezvoltă într-un pattern temporal asemănător cu cel al relaţiilor adolescenţilor cu alte persoane importante, este posibil ca sistemele de îngrijire şi de ataşament să devină implicate doar pe măsură ce relaţia evoluează în timp (Hazan şi Shaver, 1994). Investigatorii motivaţiilor mentorilor de a întemeia relaţii permanente cu protejaţii lor sugerează faptul că aceştia sunt atraşi de tinerii motivaţi (adică devotaţi) (Bigelow, 1999) şi consideră că evoluţia protejaţilor le sporeşte propriul prestigiu. Astfel, devotamentul protejatului poate consolida relaţia acestuia cu mentorul său.

Deşi studiile privitoare la relaţiile interpersonale ale adolescenţilor s-au axat asupra funcţionării emoţionale, funcţiile specifice descrise de Bronfenbrenner – respectul, loialitatea şi identificarea – sunt rareori vizate. Totuşi, toate aceste funcţii sunt relevante pentru înţelegerea adulţilor ca potenţiale modele. Conform definiţiei lui Kemper, modelul de rol este cineva

> care îi demonstrează unei persoane cum anume se face ceva în sens tehnic... (Modelul) se preocupă de întrebarea „cum". Calitatea esenţială a modelului este faptul că dispune de aptitudini şi pune la dispoziţie tehnici pe care actorul nu le posedă (sau crede că nu le posedă) şi de la care, prin observaţie şi comparare cu propriile sale performanţe, actorul poate învăţa (Kemper, 1968, p. 33).

Un model de rol le oferă celor care învaţă de la el oportunitatea de a-l observa, care include imitarea unor comportamente noi, inhibarea comportamentelor ineficiente prin intermediul observării consecinţelor negative, dezinhibarea comportamentelor constrânse anterior şi utilizarea mai frecventă a comportamentelor de succes prin intermediul observării consecinţelor pozitive (Bandura, 1989).

Pleiss şi Feldhusen (1995) sugerează că interacţiunile adolescenţilor cu adulţii care ocupă un loc important în existenţa lor pot fi situate de-a lungul unui continuum, de la mentori la modele de rol şi la eroi. Mentorii sunt implicaţi în interacţiuni continue cu protejaţii lor adolescenţi, în timp ce ataşamentele faţă de eroi pot fi unidirecţionale, adultul nefiind conştient de importanţa sa pentru persoana aflată în plină evoluţie. Deşi importanţa în procesul de evoluţie a unor astfel de relaţii care sunt importante din punct de vedere emoţional pentru tineri, dar nu implică nici o interacţiune este neclară, studiile sugerează că tinerii care au modele de rol – chiar dacă nu au nici un contact cu acestea – pot avea aspiraţii legate de carieră superioare faţă de cele ale congenerilor lor.

Fără a fi mai mult decât un model al comportamentului dorit, un model de rol reprezentat de un adult din afara familiei nu trebuie să aibă nici o legătură emoţională cu un tânăr. Merton (1968), căruia i se atribuie inventarea sintagmei „model de rol", arată că acesta implică identificarea cu un singur aspect restrâns al unei persoane – un singur rol – decât cu întreaga persoană. Totuşi, prin definiţie, un mentor este cineva cu care o persoană tânără are contact direct, iar de obicei se presupune că funcţia modelatoare a unui mentor se extinde dincolo de un singur rol, cuprinzând, de exemplu, valori şi moduri de a se comporta cu alţii, precum şi anumite capacităţi şi o identitate ocupaţională. În acest context, termenul „ego ideal" ar putea fi mai potrivit decât cel de model de rol. Relaţiile emoţionale pozitive cu mentorii par să prelungească durata relaţiilor dintre mentor şi protejat (Grossman şi Rhodes, în curs de apariţie) şi este posibil să amplifice atât credibilitatea, cât şi valoarea atribuită feedbackului. Acest lucru poate fi deosebit de important mai ales atunci când feedbackul este dificil sau necesită o modificare a comportamentului adolescentului.

Trebuie remarcat faptul că, deşi descrierea lui Bronfenbrenner a unei relaţii ideale mentor-protejat se axează în mare măsură pe rolul activ al mentorului, devotamentul reciproc şi legătura emoţională nu pot avea loc fără participarea protejatului; este necesară o implicare reciprocă. Deşi un adult poate avea multe dintre calităţile care îl fac un ideal, doar adolescentul poate lua decizia că adultul respectiv este demn de emulaţie şi respect (Hendry *et al.*, 1992). Din motive teoretice (de exemplu, Bandura, 1989), s-ar putea presupune existenţa unor percepţii diferite ale adolescenţilor asupra calităţii mentorilor sau asupra influenţei acestora, pe baza perceperii unor asemănări. De exemplu, s-ar putea presupune că relaţiile dintre mentori şi protejaţi de acelaşi sex sau de aceeaşi etnie ar putea fi mai influente decât relaţiile dintre mentori şi protejaţi aparţinând unor categorii diferite. Deşi au fost observate unele efecte conforme cu aceste ipoteze, ele nu au dat naştere unor direcţii majore (Rhodes, în curs de apariţie).

Definiţia mentorului, formulată de Bronfenbrenner, este idealizată. Ea cuprinde toate elementele pe care cineva ar putea spera să le întrunească, în calitate de mentor, sau să le vadă la mentorul propriului său copil. Cu toate acestea, termenul este foarte des folosit pentru a desemna oameni şi relaţii care nu întrunesc toate cele patru elemente. Termenul a devenit foarte popular în mediile corporatiste, odată cu creşterea numărului de femei care ocupă posturi de conducere şi care au descoperit că absenţa mentorilor femei este unul dintre obstacolele pe care trebuie să le depăşească (Zey, 1988). Pentru un adult sau pentru un tânăr, un mentor la locul de muncă poate fi destul de influent, deoarece îl învaţă competenţe legate de muncă, în absenţa unei legături emoţionale reciproce. Haase (1998) a descris experienţa sa de un an ca ucenic al unui olar, în Japonia, mentorul său fiind înclinat către abuzuri emoţionale, determinându-l în cele din urmă să plece, însă doar după ce acumulase suficiente cunoştinţe şi aptitudini, în pofida relaţiei relativ ostile.

Direcții viitoare

Prin definiție, mentorii sunt adulții din afara familiei care au cea mai mare influență asupra dezvoltării adolescentului. Prin urmare, recomandăm ca studiile viitoare să fie direcționate și asupra rolului sau rolurilor funcționale asociate cu mentorii (de exemplu, ce anume fac mentorii), nu numai asupra adulților din afara familiei care au roluri sociale presupuse a fi influente (de exemplu, rolul de profesor). Am citat studii cu privire la gradul în care adolescenții îi identifică pe adulții din afara familiei ca fiind importanți pentru ei, studii cu privire la identitatea acestor adulți și, într-o oarecare măsură, studii legate de ceea ce fac aceștia. Definiția mentorului, formulată de Bronfenbrenner, generează o serie de întrebări utile din perspectiva cercetărilor viitoare, cu privire la eventuala importanță a funcțiilor instrumentale și emoționale în procesul mentoratului și la condițiile asociate cu această importanță. Studiile citate mai sus sugerează că sprijinul emoțional al mentorilor poate fi esențial pentru adolescenții cărora le lipsește sprijinul acordat de părinți și de alți membri ai familiei, dar că funcțiile instrumentale pot fi mai importante pentru adolescenții cu familii mai puternice sau cu alte surse de sprijin emoțional. Acest fapt indică importanța investigării impactului mentorilor în contextul altor relații, în special cu părinții. Sunt mentorii înlocuitori ai părinților, îndeplinesc ei funcții care altfel ar fi absente, îi completează pe părinți, satisfăcând anumite necesități specifice, în timp ce părinții satisfac alte nevoi? Cu siguranță, pot fi identificate ambele funcții. Se pare că tinerii care îi au alături pe ambii părinți și pe alți adulții care funcționează ca mentori au cel mai mult de câștigat. Studierea interacțiunilor dintre mentori și părinți, dar și a raportului dintre funcțiile instrumentale și emoționale efectuate de mentori promite să releve atât considerente teoretice, cât și indicații empirice pentru programele care încearcă să-i introducă pe mentori în viața adolescenților.

O a doua direcție esențială a cercetărilor viitoare asupra rolurilor pe care le joacă adulții din afara familei în viața adolescenților ar fi recunoașterea și explorarea caracteristicii unice a acestor relații: specificul lor instrumental și uneori efemer (Darling *et al.*, 1994). Majoritatea studiilor ar trebui să se axeze pe caracterul legăturilor dintre adolescenți și adulții care pot să nu aibă o importanță emoțională pentru ei, dar care îi pot ajuta să-și modeleze activitățile, scopurile, aptitudinile și talentele. Abordările rețelelor sociale, în special ale celor care pun accentul pe caracteristicile structurale ale rețelelor, ar putea fi extrem de importante pentru înțelegerea diferențelor individuale, sub aspectul accesului la resurse prin intermediul adulților din afara familiei și al consecințelor pe care le-ar putea avea astfel de diferențe pentru dezvoltarea adolescenților și succesul tranziției către maturitate. Una dintre provocările care pot să reiasă din asocierea abordărilor bazate pe non-rețele cu anumite evoluții ale adolescenților constă în faptul că diferiți adolescenți pot fi influențați de anumiți adulți în moduri oarecum unice și idiosincratice. De exemplu, deși numeroși copii care s-au dovedit rezistenți la provocările evoluției au beneficiat de mulți adulți care au jucat roluri importante (Werner și Smith, 1992), rolurile specifice jucate de aceștia au fost destul de variate, fiecare fiind influențat în felul său. S-ar putea impune necesitatea utilizării unei combinații de abordări calitative și a unei „științe în vederea descoperirilor" cu un spirit mai explorator (Bronfenbrenner și Morris, 1998), pentru a reuși să înțelegem relațiile dintre adolescenți și adulții din afara familiei prin ceea ce au ele specific în loc să încercăm să le modelăm conform tiparelor relaţiilor semnificative datorită puternicei lor încărcături emoţionale.

Lecturi-cheie

Blyth, D.A., Hill, J.P., Thiel, K.S. (1982), „Early adolescents' significant others: Grade and gender differences in perceived relationships with familial and nonfamilial adults and young people", *Journal of Youth şi Adolescence*, 11(6), pp. 425-450.

Acest articol reprezintă un studiu clasic, frecvent citat, cu privire la variaţiile rolului social în rolurile funcţionale.

Clark-Lempers, D.S., Lempers, J.D., Ho, C. (1991), „Early, middle, and late adolescents' perceptions of their relationships with significant others", *Journal of Adolescent Research*, 6(3), pp. 296-315.

Acest articol este un studiu mai recent al relaţiilor adolescenţilor cu o serie largă de persoane importante din viaţa lor.

Darling, N., Hamilton, S.F., Niego, S. (1994), „Adolescents' relations with adults outside the family", în R. Montemayor, G.R. Adams (eds.), *Personal Relationships During Adolescence. Advances in Adolescent Development*, vol. 6 (pp. 216-235), Sage, Thousand Oaks, CA.

Capitolul analizează literatura de specialitate privitoare la adulţii din afara familiei, stabilind distincţia dintre semnificaţia instrumentală şi emoţională a acestora.

Rhodes, J.E. (1994), „Older and wiser: Mentoring relationships in childhood and adolescence", *Journal of Primary Prevention*, 14(3), pp. 187-196.

Un articol care analizează procesul mentoratului.

Rhodes, J.E., Haight, W.L., Briggs, E.C. (1999), „The influence of mentoring on the peer relationships of foster youth in relative and nonrelative care", *Journal of Research on Adolescence*, 9(2), pp. 185-201.

Acest articol este un studiu cvasiexperimental asupra semnificaţiei adulţilor non-parentali.

Bibliografie

Ames, C., Ames, R. (1984), „Systems of student and teacher motivation: Toward a qualitative definition", *Journal of Educational Psychology*, 76(A), pp. 535-556.

Aryee, S., Chay, Y.W., Chew, J. (1996), „The motivation to mentor among managerial employees: An interactionist approach", *Group & Organization Management*, 21(3), pp. 261-277.

Bandura, A. (1989), „Human agency in social cognitive theory", *American Psychologist*, 44, pp. 1175-1184.

Baumrind, D. (1971), „Current patterns of parental authority", *Developmental Psychology*, 4(1, Pt. 2), pp. 1-103.

Belle, D. (1999), *The After-School Lives of Children: Alone and with Others while Parents Work*, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Belsky, J., Cassidy, J. (1994), „Attachment: Theory and Evidence", în M. Rutter, D. Hays (eds.), *Development Through Life* (pp. 373-402), Blackwell, Londra.

Bigelow, J.R., Jr. (1999), „Mentor-protege relationship formation in graduate psychology programs: A comprehensive literature review and proposal", disertaţie de doctorat, George Fox University, Newberg, OR.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Blyth, D.A., Foster-Clark, F.S. (1987), „Gender differences in perceived intimacy with different members of adolescents' social networks", *Sex Roles*, 17(11-12), pp. 689-718.

Blyth, D.A., Hill, J.P., Thiel, K.S. (1982), „Early adolescents' significant others: Grade and gender differences in perceived relationships with familial and nonfamilial adults and young people", *Journal of Youth & Adolescence*, 11(6), pp. 425-450.

Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Bronfenbrenner, U. (1992), „Ecological systems theory", în R. Vasta (ed.), *Six Theories of Child Development: Revised Formulations and Current Issues* (pp. 187-249), Jessica Kingsley, Londra.

Bronfenbrenner, U., Morris, P. (1998), „The ecology of developmental processes", în R.M. Lerner (ed.), *Handbook of Child Psychology. Theoretical Models of Human Development* (ed. a V-a, vol. 1, pp. 993-1028), Wiley, New York.

Brown, B.B., Feiring, C., Furman, W. (1999), „Missing the Love Boat: Why researchers have shied away from adolescent romance", în W. Furman, B.B. Brown, C. Feiring (eds.), *The Development of Romantic Relationships in Adolescence. Cambridge Studies in Social and Emotional Development* (pp. 1-16), Cambridge University Press, New York.

Buchanan, C.M., Holmbeck, G.N. (1998), „Measuring beliefs about adolescent personality and behavior", *Journal of Youth & Adolescence*, 27(5), pp. 607-627.

Clark-Lempers, D.S., Lempers, J.D., Ho, C. (1991), „Early, middle, and late adolescents' perceptions of their relationships with significant others", *Journal of Adolescent Research*, 6(3), pp. 296-315.

Clary, E.G., Snyder, M., Ridge, R.D., Copeland, J., Stukas, A.A., Haugen, J., Miene, P. (1998), „Understanding and assessing the motivations of volunteers: A functional approach", *Journal of Personality & Social Psychology*, 74(6), pp. 1516-1530.

Cochran, M.M., Brassard, J.A. (1979), „Child development and personal social networks", *Child Development*, 50(3), pp. 601-616.

Coleman, J.C., Hoffer, T. (1987), *Public and Private High Schools: The Impact of Communities*, Basic Books, New York.

Collins, W.A., Laursen, B., Mortensen, N., Luebker, C., Ferreira, M. (1997), „Conflict processes and transitions in parent and peer relationships: Implications for autonomy and regulation", *Journal of Adolescent Research*, 12(2), pp. 178-198.

Cotterell, J.L. (1992), „The relation of attachment and support to adolescent well-being and school adjustment", *Journal of Adolescent Research*, 7(1), pp. 28-42.

Darling, N. (1990), *Control Belief During Early Adolescence: A Comparison of the Niche Formation and Socialization Models of Development*, Cornell University Press, Ithaca, NY.

Darling, N., Hamilton, S.R., Niego, S. (1994), „Adolescents' relations with adults outside the family", în R. Montemayor, G.R. Adams (eds.), *Personal Relationships During Adolescence. Advances in Adolescent Development* (vol. 6, pp. 216-235), Sage, Thousand Oaks, CA.

Darling, N., Hamilton, S.F., Toyokawa, T., Matsuda, S. (în curs de apariție), „Naturally-occurring mentoring in Japan and the United States: Social roles and correlates", *American Journal of Community Psychology*.

Downey, G., Feldman, S. (1996), „The implications of rejection sensitivity for intimate relationships", *Journal of Personality & Social Psychology*, 70, pp. 1327-1343.

Eccles, J.S., Flanagan, C., Lord, S., Midgley, C. *et al.* (1996), „Schools, families, and early adolescents: What are we doing wrong and what can we do instead?", *Journal of Developmental & Behavioral Pediatrics*, 17(4), pp. 267-276.

Eccles, J.S., Lord, S., Buchanan, C.M. (1996), „School transitions in early adolescence: What are we doing to our young people?", în J.A. Graber, J. Brooks-Gunn (eds.), *Transitions Through Adolescence: Interpersonal Domains and Context* (pp. 251-284), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Erikson, E.H. (1950), *Childhood and Society*, W.W Norton, New York.

Fletcher, A., Darling, N., Steinberg, L., Dornbusch, S.M. (1995), „The company they keep: Relation of adolescents' adjustment and behavior to their friends' perceptions of authoritative parenting in the social network", *Developmental Psychology*, 31, pp. 300-310.

Freedman, M. (1993), *The Kindness of Strangers: Adult Mentors, Urban Youth, and the New Voluntarism*, Jossey-Bass, San Francisco.

Furman, W., Buhrmester, D. (1992), „Age and sex differences in perceptions of networks of personal relationships", *Child Development*, 63(1), pp. 103-115.

Furstenberg, F.F. (1990), „How families manage risk and opportunity in dangerous neighborhoods", lucrare prezentată la cea de-a 84-a întâlnire anuală a American Sociological Association, Washington, DC.

Galbo, J.J. (1984), „Adolescents' perceptions of significant adults: A review of the literature", *Adolescence*, 19(76), pp. 951-970.

Galbo, J.J. (1986), „Adolescents' perceptions of significant adults: Implications for the family, the school and youth serving agencies", *Children & Youth Services Review*, 8(1), pp. 37-51.

Galbo, J.J. (1989), „The teacher as significant adult: A review of the literature", *Adolescence*, 24(95), pp. 549-556.

Galbo, J.J. (1994), „Teachers of adolescents as significant adults and the social construction of knowledge", *High School Journal*, 75(1), pp. 40-44.

Garbarino, J., Burston, N., Raber, S., Russell, R., Crouter, A. (1978), „The social maps of children approaching adolescence: Studying the ecology of youth development", *Journal of Youth & Adolescence*, 7(4), pp. 417-428.

Granovetter, M. (1983), „The strength of weak ties: A network theory revisited", *Sociological Theory*, 1, pp. 201-233.

Greenberger, E., Chen, C., Beam, M.R. (1998), „The role of «very important» nonparental adults in adolescent development", *Journal of Youth & Adolescence*, 27(3), pp. 321-343.

Greenberger, E., Steinberg, L. (1986), *When Teenagers Work: The Psychological and Social Costs of Adolescent Employment*, Basic Books, New York.

Grossman, J.B., Rhodes, J.E. (în curs de apariţie), „The test of time: Predictors and effects of duration in youth mentoring relationships", *American Journal of Community Psychology*.

Grossman, J.B., Tierney, J.P. (1998), „Does mentoring work? An impact study of the Big Brothers/Big Sisters program", *Evaluation Review*, 22(3), pp. 403-426.

Haase, B. (1998), „Learning to be an apprentice", în J. Singleton (ed.), *Learning in Likely Places: Varieties of Apprenticeship in Japan* (pp. 107-121), Cambridge University Press, New York.

Hamilton, M.A., Hamilton, S.F. (1993), *Toward a Youth Apprenticeship System: A Progress Report from the Youth Apprenticeship Demonstration Project in Broome County, New York*, Cornell University Press, Ithaca, NY.

Hamilton, S.F. (1987), „Apprenticeship as a transition to adulthood in West Germany", *American Journal of Education*, 95(2), pp. 314-345.

Hamilton, S.F. (1990), *Apprenticeship for Adulthood: Preparing Youth for the Future*, Free Press, New York.

Hamilton, S.E., Darling, N. (1989), „Mentors in adolescents' lives", în K. Hurrelmann, U. Engel (eds.), *The Social World of Adolescents: International Perspectives. Prevention and Intervention in Childhood and Adolescence* (vol. 5, pp. 121-139), Walter de Gruyter, Berlin.

Hamilton, S.F., Darling, N. (1996), „Mentors in adolescents' lives", în K. Hurrelmann, S.F. Hamilton (eds.), *Social Problems and Social Contexts in Adolescence: Perspectives Across Boundaries* (pp. 199-215), Aldine de Gruyter, New York.

Hamilton, S.E., Hamilton, M.A. (1999), „Creating new pathways to adulthood by adapting German apprenticeship in the United States", în W.R. Heinz (ed.), *From Education to Work: Cross-National Perspectives* (pp. 194-213), Cambridge University Press, New York.

Hamilton, S.E., Hamilton, M.A., Wood, B.J. (1991), *Creating Apprenticeship Opportunities for Youth*, Cornell Youth and Work Program, Ithaca, NY.

Hazan, C., Shaver, P.R. (1994), „Attachment as an organizational framework for research on close relationships", *Psychological Inquiry*, 5(1), pp. 1-22.

Hendry, L.B., Roberts, W., Glendinning, A., Coleman, J.C. (1992), „Adolescents' perceptions of significant individuals in their lives", *Journal of Adolescence*, 15(3), pp. 255-270.

Hostetler, J.A., Huntington, G.E. (1992), *Amish Children : Education in the Family, School, and Community* (ed. a II-a), Harcourt Brace Jovanovich, Forth Worth, TX.

Hultsman, W.Z. (1993), „The influence of others as a barrier to recreation participation among early adolescents", *Journal of Leisure Research*, 25(2), pp. 150-164.

Kemper, T. (1968), „Reference groups, socialization and achievement", *American Sociological Review*, 33, pp. 31-45.

Kett, J. (1977), *Rites of Passage : Adolescence in America, 1790 to the Present*, Basic Books, New York.

Klaw, E.L., Rhodes, J.E. (1995), „Mentor relationships and the career development of pregnant and parenting African-American teenagers", *Psychology of Women Quarterly*, 19(4), pp. 551-562.

Kleiber, D.A. (1999), *Leisure Experiences and Human Development : A Dialectical Interpretation*, Basic Books, New York.

Lanz, M., Iafrate, R., Marta, E., Rosnati, R. (1999), „Significant others : Italian adolescents' rankings compared with their parents'", *Psychological Reports*, 84(2), pp. 459-466.

Laursen, B. (1998), „Closeness and conflict in adolescent peer relationships : Interdependence with friends and romantic partners", în W.M. Bukowski, A.F. Newcomb (eds.), *The Company They Keep : Friendship in Childhood and Adolescence. Cambridge Studies in Social and Emotional Development* (pp. 186-210), Cambridge University Press, New York.

Lempers, J.D., Clark-Lempers, D.S. (1992), „Young, middle, and late adolescents' comparisons of the functional importance of five significant relationships", *Journal of Youth & Adolescence*, 27(1), pp. 53-96.

Matsuda, S. (1989), „Significant partners in childhood and adolescence", în K. Hurrelman, U. Engel (eds.), *The Social World of Adolescents : International Perspectives* (pp. 199-212), Walter de Gruyter, New York.

McAdams, D.P., de St. Aubin, E. (eds.) (1998), *Generativity and Adult Development : How and Why We Care for the Next Generation*, American Psychological Association, Washington, DC.

Merton, R.K. (1968), *Social Theory and Social Structure*, Free Press, New York.

Modell, J., Goodman, M. (1990), „Historical perspectives", în S.S. Feldman, G.R. Elliott (eds.), *At the Threshold* (pp. 93-122), Harvard University Press, Cambridge, MA.

Moran, G.F. (1998), „Cares for the rising generation : Generativity in American history, 1607-1900", în D.P. McAdams, E. de St. Aubin (eds.), *Generativity and Adult Development : How and Why We Care for the Next Generation* (pp. 311-333), American Psychological Association, Washington, DC.

Munsch, J., Blyth, D.A. (1993), „An analysis of the functional nature of adolescents' supportive relationships", *Journal of Early Adolescence*, 13(2), pp. 132-153.

Pawlak, S.A. (1999), „The academic mentoring process : A survey of important aspects", disertaţie de doctorat, University of Memphis, TN.

Pianta, R.C. (ed.) (1992), *Beyond the Parent : The Role of Other Adults in Children's Lives* (vol. 57), Jossey-Bass, San Francisco.

Pleiss, M.K., Feldhusen, J.F. (1995), „Mentors, role models, and heroes in the lives of gifted children", *Educational Psychologist*, 30(3), pp. 159-169.

Rhodes, J.E. (1994), „Older and wiser : Mentoring relationships in childhood and adolescence", *Journal of Primary Prevention*, 14(3), pp. 187-196.

Rhodes, J.E. (în curs de apariţie), *Stand By Me: The Risks and Rewards of Mentoring Todays Youth*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Rhodes, J.E., Contreras, J.M., Mangelsdorf, S.C. (1994), „Natural mentor relationships among Latina adolescent mothers: Psychological adjustment, moderating processes, and the role of early parental acceptance, *American Journal of Community Psychology*, 22(2), pp. 211-227.

Rhodes, J.E., Ebert, L., Fischer, K. (1992), „Natural mentors: An overlooked resource in the social networks of young, African American mothers", *American Journal of Community Psychology*, 20(4), pp. 445-461.

Rhodes, J.E., Haight, W.L., Briggs, E.C. (1999), „The influence of mentoring on the peer relationships of foster youth in relative and nonrelative care", *Journal of Research on Adolescence*, 9(2), pp. 185-201.

Rosenberg, M. (1973), „Which Significant Others?", *American Behavioral Scientist*, 16, pp. 829-860.

Sampson, R.J. (1992), „Family management and child development: Insights from social disorganization theory", în J. McCord (ed.), *Facts, Frameworks, and Forecasts. Advances in Criminological Theory* (vol. 3, pp. 63-93), Transaction, New Brunswick, NJ.

Scales, P.C., Gibbons, J.L. (1996), „Extended family members and unrelated adults in the lives of young adolescents: A research agenda", *Journal of Early Adolescence*, 16(4), pp. 365-389.

Schlegel, A. (1995), „A cross-cultural approach to adolescence", *Ethos*, 23(1), pp. 15-32.

Schmidt, L.C. (1998), „A motivational approach to the prediction of mentoring relationship satisfaction and future intention to mentor", disertaţie de doctorat, University of Pittsburgh, PA.

Silverberg, S.B., Vazsonyi, A.T., Schlegel, A.E., Schmidt, S. (1998), „Adolescent apprentices in Germany: Adult attachment, job expectations, and delinquency attitudes", *Journal of Adolescent Research*, 13(3), pp. 254-271.

Stinson, K.M. (1991), *Adolescents, Family, and Friends: Social Support After Parents' Divorce or Remarriage*, Praeger, New York.

Sullivan, A.M. (1996), „From mentor to muse: Recasting the role of women in relationship with urban adolescent girls", în B.J.R. Leadbeater, N. Way (eds.), *Urban Girls: Resisting Stereotypes, Creating Identities* (pp. 226-249), New York University Press, New York.

Sylvia, R.D., Hutchison, T. (1985), „What makes Ms. Johnson teach? A study of teacher motivation", *Human Relations*, 38(9), pp. 841-856.

Tatar, M. (1998a), „Significant individuals in adolescence: Adolescent and adult perspectives", *Journal of Adolescence*, 21(6), pp. 691-702.

Tatar, M. (1998b), „Teachers as significant others: Gender differences in secondary school pupils' perceptions", *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), pp. 217-227.

Wentzel, K.R. (1997), „Student motivation in middle school: The role of perceived pedagogical caring", *Journal of Educational Psychology*, 89(3), pp. 411-419.

Werner, E.E. (1990), „Protective factors and individual resilience", in S.J. Meisels, J.P. Shonkoff (eds.), *Handbook of Early Childhood Intervention* (pp. 97-116), Cambridge University Press, New York.

Werner, E.E. (1993), „Risk, resilience, and recovery: Perspectives from the Kauai Longitudinal Study", *Development & Psychopathology*, 5(4), pp. 503-515.

Werner, E.E. (1995), „Resilience in development", *Current Directions in Psychological Science*, 4(3), pp. 81-85.

Werner, E.E., Smith, R.S. (1992), *Overcoming the Odds: High Risk Children from Birth to Adulthood*, Cornell University Press, Ithaca, NY.

Wertsch, J.V. (1979, 1981), „The concept of activity in Soviet psychology: An introduction", în J.V. Wertsch (ed.), *The Concept of Activity in Soviet Psychology* (pp. 3-36), M.E. Sharpe, Armonk, NY.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Wild, T.C., Enzle, M.E., Hawkins, W.L. (1992), „Effects of perceived extrinsic versus intrinsic teacher motivation on student reactions to skill acquisition", *Personality & Social Psychology Bulletin*, 18(2), pp. 245-251.

Zey, M.G. (1988), „A mentor for all reasons", *Personnel Journal*, 67(1), pp. 46-51.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 18

Sexualitatea în adolescenţă: comportament şi semnificaţie

Lisa J. Crockett, Marcela Raffaelli, Kristin Moilanen

Introducere

Apariţia sexualităţii, în adolescenţă, îi obligă pe tineri să se confrunte cu provocări fundamentale. Acestea includ adaptarea la înfăţişarea şi funcţionarea modificate ale corpului matur din punct de vedere sexual, învăţarea modului de a reacţiona la dorinţele sexuale, confruntarea cu valorile şi atitudinile sexuale, experimentarea comportamentelor sexuale şi integrarea acestor sentimente, atitudini şi experienţe în sentimentul sinelui, aflat în curs de evoluţie. Provocarea este accentuată de incitarea datorată excitaţiei sexuale, de preocuparea de a fi atrăgător din punct de vedere sexual şi de noul nivel de intimitate fizică şi vulnerabilitate psihologică creat de întâlnirile cu caracter sexual.

Reacţiile adolescenţilor la aceste provocări sunt influenţate puternic de contextul social şi cultural în care trăiesc. În Statele Unite, spre deosebire de multe alte naţiuni occidentale, sexualitatea adolescenţilor a fost considerată, de obicei, ca fiind inadecvată şi problematică, şi nu normală şi sănătoasă; pe de o parte, acest fapt reflectă obiceiuri culturale legate de o activitate sexuală în afara căsătoriei, iar pe de altă parte, preocupări justificate cu privire la potenţialele consecinţe negative ale activităţii sexuale (vezi capitolele 20 şi 27 din acest volum). Interdicţiile culturale privitoare la activitatea sexuală în afara căsătoriei sunt contrabalansate de atitudinile permisive reflectate în mass-media şi în sistemul de valori al unor adulţi. Aceste perspective contradictorii se cumulează, creând o situaţie în care adolescenţii sunt expuşi la materiale cu caracter sexual în viaţa cotidiană, însă nu sunt suficient de pregătiţi să se comporte responsabil în situaţii cu caracter sexual. Sentimentele de dorinţă sexuală şi de iubire sunt în contradicţie cu normele sociale restrictive, creându-se astfel cadrul pentru conflicte psihologice şi inconsecvenţă comportamentală.

În pofida recunoaşterii aspectelor subiective ale sexualităţii adolescenţilor, literatura ştiinţifică s-a axat în principal asupra indicatorilor obiectivi, cum ar fi raporturile

BCU CLUJ UNIVERSITY LIBRARY

sexuale la o anumită vârstă, practicile comportamentale ale adolescenţilor şi consecinţele activităţii sexuale a adolescenţilor asupra sănătăţii (Moore şi Rosenthal, 1993). Deşi această abordare contribuie la definirea ariei „problemei”, ea nu reuşeşte să cuprindă procesele intrapsihice şi interpersonale care influenţează consumarea actului sexual şi problemele legate de utilizarea protecţiei. Subestimarea acestor dimensiuni subiective este esenţială pentru elaborarea unor intervenţii eficiente în vederea reducerii comportamentului sexual riscant ; totodată, este esenţială pentru înţelegerea semnificaţiei pe care o atribuie tinerii experienţelor lor şi a modurilor în care este integrată sexualitatea în identităţile lor şi în relaţiile lor intime (de exemplu, Brooks-Gunn şi Paikoff, 1997).

Pentru a oferi o imagine integrată a sexualităţii adolescenţilor, vom avea în vedere trei aspecte asociate :

1. tendinţe recente în comportamentele sexuale ale adolescenţilor din Statele Unite ;
2. factori individuali şi sociali care influenţează comportamentul sexual al adolescenţilor ;
3. modul în care adolescenţii îşi interpretează propriile sentimente şi experienţe sexuale.

Vom evidenţia variaţiile din perspectiva sexului şi etniei, însă perspectiva noastră se limitează la comportamentul heterosexual (pentru o discuţie legată de adolescenţii cu orientare lesbiană şi homosexuală, vezi capitolul 19 din acest volum). Ori de câte ori a fost posibil, am luat în considerare sondaje recente efectuate la nivel naţional pentru a prelua informaţii legate de atitudinile şi experienţelor tinerilor din zilele noastre.

Comportamentele sexuale

Atât ideaţia, cât şi activitatea sexuală se amplifică în adolescenţă (de exemplu, Halpern *et al.*, 1993). Adolescenţii se implică într-o serie de comportamente sexuale care variază de la fantezie şi autostimulare la diverse tipuri de raporturi sexuale.

Comportamentele sexuale fără penetrare

Fanteziile. Fanteziile erotice reprezintă cel mai comun comportament sexual din adolescenţă. Dintr-un eşantion nereprezentativ de adolescenţi cu vârste cuprinse între 13 şi 18 ani, 72% au recunoscut că au fantezii sexuale (Coles şi Stokes, 1985). Fanteziile erotice îndeplinesc o serie de funcţii importante pentru adolescenţi : pe lângă crearea unei excitaţii sexuale plăcute şi exprimarea nevoilor sexuale, acestea le permit să înţeleagă dorinţele şi preferinţele sexuale şi reprezintă o oportunitate de a „repeta” în vederea raporturilor sexuale (Katchadourian, 1990).

Masturbarea. Ca şi fanteziile, masturbarea le permite adolescenţilor să-şi exploreze sexualitatea într-un mod sigur şi intim şi este considerată în general o activitate obişnuită (Katchadourian, 1990). Într-un studiu, 46% dintre băieţi şi 24% dintre fete au afirmat că s-au masturbat (Coles şi Stokes, 1985) ; în rândul elevilor, 67% dintre băieţi şi 34% dintre fete au declarat că s-au masturbat la vârsta de 15 ani (Leitenberg, Detzer şi

Srebnik, 1993). Cu toate acestea, în Statele Unite, masturbarea rămâne un subiect tabu. Acest tabu este evident într-o analiză de conținut a unor articole cu tematică sexuală, publicate în revista *Seventeen*; masturbarea nu a fost menționată deloc în anul 1974 și a apărut în mai puțin de cinci articole din anii 1984 și 1994 (Carpenter, 1998).

Alte comportamente sexuale fără penetrare. Majoritatea adolescenților din Statele Unite prezintă comportamente cu caracter de intimitate fizică, chiar dacă nu au raporturi sexuale. Dintr-un eșantion alcătuit din membri ai unei minorități etnice, adolescenți cu vârste cuprinse între 14 și 17 ani care nu avuseseră încă raporturi sexuale, 86% se sărutaseră, 47% își atinseseră corpul de cel al unui partener, iar 16% atinseseră zona genitală a partenerului (K. Miller *et al.*, 1997). Într-un eșantion multietnic de adolescenți cu vârste cuprinse între 12 și 15 ani, Smith și Udry (1985) au descoperit că adolescenții albi progresau în mod tipic, de la săruturi la atingeri ale părții superioare a corpului, apoi la atingerea zonelor genitale, ajungând apoi la contact sexual. Un pattern asemănător prezintă și eșantionul mormon, de rasă predominant albă (B. Miller *et al.*, 1998). Spre deosebire de aceștia, adolescenții de culoare nu au prezentat nici un pattern previzibil de comportamente sexuale și mulți dintre ei au afirmat că au avut mai întâi contacte sexuale (Smith și Udry, 1985). Astfel, vârsta la care apar comportamentele sexuale și ordinea acestora par să difere la populația albă și la cea de culoare.

Contactul sexual

Majoritatea adolescenților din Statele Unite au contact sexual în jurul vârstei de 18 ani. În cadrul studiilor naționale recente, 50% dintre elevii din clasele IX-XII au afirmat că au avut contact sexual (Blum *et al.*, 2000; CDC, 2000). Probabilitatea experienței contactului sexual crește odată cu vârsta, astfel că în clasa a XII-a aproximativ două treimi dintre elevi au avut contact sexual (CDC, 2000). Acest procent este probabil mai mic decât realitatea, deoarece studiile asupra populației școlare nu iau în calcul rata ridicată a abandonului școlar și pe tinerii din învățământul alternativ, care prezintă o probabilitate mai mare de a fi activi din punct de vedere sexual.

Prevalența contactului sexual în rândul adolescenților diferă în funcție de rasă și etnie. Dintre participanții la National Survey of Adolescent Health – Add Health, mai puțin de jumătate dintre elevii de liceu albi (46%) și hispanici (47%) au afirmat că au avut contact sexual, în comparație cu două treimi (67%) dintre elevii de culoare (Blum *et al.*, 2000). La fel, în 1995, 88% dintre băieții de culoare cu vârste cuprinse între 17 și 19 ani au afirmat că au avut raporturi sexuale, în comparație cu 64% dintre băieții de alte rase (Ku *et al.*, 1998). În 1995, dintre fetele cu vârste cuprinse între 15 și 19 ani, 60% dintre fetele de culoare non-hispanice, 56% dintre cele hispanice și 51% dintre fetele albe non-hispanice au afirmat că au avut contact sexual (Singh și Darroch, 1999). Băieții tind să aibă contact sexual mai devreme decât fetele: în 1999, 45% dintre elevii de clasa a IX-a au afirmat că au avut contact sexual, în comparație cu 33% dintre fetele de clasa a IX-a (CDC, 2000).

Istoric. Diminuarea vârstei la care se instalează pubertatea, pe parcursul secolului XX, în asociere cu o creștere a vârstei la care au loc căsătoriile în ultimele decenii au avut drept consecinţă apariţia unui interval de peste zece ani între vârsta maturităţii sexuale şi perioada căsătoriei (Brooks-Gunn şi Paikoff, 1997). Acest interval extins favorizează sexul premarital. Informaţiile cu caracter istoric privitoare la relaţiile sexuale premaritale indică faptul că activitatea sexuală a adolescenţilor s-a accentuat în secolul XX, în special în ceea ce priveşte femeile albe. În 1979, aproape jumătate dintre elevii ultimelor două clase de liceu de ambele sexe afirmau că au avut contact sexual (Chilman, 1986). Deşi procentul de activităţi sexuale în rândul adolescenţilor pare să fi scăzut, informaţiile recente arată o tendinţă continuă către apariţia primului contact sexual la vârste tot mai mici. În 1995, 19% dintre adolescente au avut contact sexual înainte de vârsta de 15 ani, un procent aproape dublu faţă de cel din 1988 (Child Trends, 2000).

Parteneri. Două treimi dintre fete şi jumătate dintre băieţii cu vârste cuprinse între 14 şi 18 ani au afirmat că au avut mai puţin de doi parteneri sexuali (CDC, 1992 ; citat de Santelli *et al.*, 1998). Totuşi, 13% dintre elevele de liceu şi 18% dintre elevii de liceu au afirmat că au avut patru sau mai mulţi parteneri (CDC, 2000). În rândurile adolescenţilor activi din punct de vedere sexual, tinerii aflaţi în stadiul adolescenţei prelungite tind să aibă mai mulţi parteneri : 21% dintre elevii de clasa a XII-a au declarat că au patru sau mai mulţi parteneri, în comparaţie cu 12% dintre elevii de clasa a IX-a (CDC, 2000). Astfel, deşi majoritatea adolescenţilor au o serie de relaţii monogamice, datorită faptului că relaţiile lor sunt deseori de scurtă durată, ei pot avea mai mulţi parteneri (vezi Moore şi Rosenthal, 1993, pentru o analiză de detaliu).

Relaţiile sexuale impuse. Nu toate relaţiile sexuale sunt voluntare, în special în ceea ce priveşte fetele. Dintre tinerele cu vârste cuprinse între 17 şi 23 de ani care au participat la National Survey of Children, 7% au declarat că au fost „silite să întreţină relaţii sexuale împotriva voinţei lor ori au fost violate" cel puţin o dată (Miller, Monson şi Norton, 1995). La fel, National Survey of Family Growth din 1995 a indicat faptul că dintre fetele cu vârste cuprinse între 15 şi 19 ani care avuseseră relaţii sexuale, în 7% dintre cazuri primul contact sexual a avut loc fără acordul lor, iar în alte 24% dintre cazuri primul contact sexual a avut loc cu acordul lor, dar fără să-şi fi dorit acest lucru. Rata relaţiilor sexuale impuse s-a dovedit foarte ridicată în special în rândul fetelor care şi-au început viaţa sexuală înainte de 13 ani : o cincime dintre acestea au afirmat că primul lor contact sexual s-a produs fără acordul lor, iar jumătate au spus că a avut loc cu acordul lor, dar fără să-şi fi dorit acest lucru (SIECUS, 1997).

În concluzie, studiile de după 1980 au adunat foarte multe informaţii despre anumite aspecte ale comportamentului sexual al adolescenţilor, în special despre relaţiile sexuale. Aproximativ două treimi dintre adolescenţii din Statele Unite au primul contact sexual în clasa a XII-a ; astfel, iniţierea relaţiilor sexuale este o experienţă standard pentru adolescenţi. În continuare, vom analiza factorii biologici, psihologici şi socioculturali care influenţează comportamentul sexual al adolescenţilor.

Influenţele biologice

Pubertatea

Pubertatea presupune schimbări dramatice ale nivelelor de hormoni, ale formelor corpului şi dimensiunii fizice (vezi capitolul 2 din acest volum). Studiile au asociat atât stadiul evoluţiei pubertare, cât şi momentul apariţiei pubertăţii cu comportamentul sexual al adolescenţilor. La băieţii din clasele a VII-a şi a VIII-a, dezvoltarea pubertară pe parcursul unei perioade de şase luni a fost asociată cu modificări concomitente ale ideaţiilor sexuale şi ale comportamentului precoital, iar etapa pubertară anticipează tranziţia către viaţa sexuală (Halpern *et al.*, 1993). La fete, etapa pubertară anticipează nivelul de experienţă sexuală din anul următor (Whitbeck, Conger şi Kao, 1993). În cazul ambelor sexe, instalarea timpurie a debutului pubertăţii, în raport cu congenerii, a fost asociată cu o experienţă sexuală mai amplă (Flannery, Rowe şi Gulley, 1993 ; B. Miller *et al.*, 1998). În cazul fetelor, menarha timpurie a fost asociată cu debutul vieţii sexuale la o vârstă mai mică (Magnusson, 1998 ; B. Miller *et al.*, 1997) ; de asemenea, maturarea pubertară avansată în raport cu băieţii a fost asociată cu debutul mai rapid al vieţii sexuale (Capaldi, Crosby şi Stoolmiller, 1996).

Este posibil ca hormonii pubertari să stea la baza relaţiei dintre dezvoltarea pubertară şi comportamentul sexual. Administrarea de testosteron amplifică interesul şi comportamentul sexual la femei (Sherwin, Gelfand şi Brender, 1985) şi la bărbaţii cu un nivel scăzut de testosteron (Kwan *et al.*, 1983). La fel, studiile transversale efectuate de Udry şi colaboratorii săi au demonstrat o conexiune între nivelele de androgen şi motivaţia sexuală şi comportamentul sexual la începutul adolescenţei (Udry *et al.*, 1985 ; Udry, Talbert şi Morris, 1986). Totuşi, studiile longitudinale nu au confirmat această legătură : creşterea nivelului de testosteron la începutul adolescenţei nu a anticipat modificări ale comportamentului sexual în cazul nici unuia dintre sexe (Udry şi Campbell, 1994). În cazul băieţilor, nivelele iniţiale de testosteron au fost asociate cu comportamentul sexual din momentul respectiv şi pe viitor, însă modificările nivelelor de testosteron nu au anticipat modificări ale ideaţiilor sexuale sau ale comportamentului sexual (Halpern *et al.*, 1993). În cazul fetelor care avuseseră menarhă, evoluţia pubertară anticipează în mod semnificativ comportamentul non-coital şi relaţiile sexuale, ceea ce nu se poate spune despre nivelele de testosteron (Udry şi Campbell, 1994). Astfel, mai degrabă decât să exercite o influenţă directă asupra comportamentului sexual, este posibil ca hormonii să acţioneze în mod indirect, prin stimularea maturării şi atractivităţii sexuale.

Factorii genetici

Vârsta pubertăţii este parţial moştenită, oferind un potenţial fundament genetic pentru diferenţele individuale în privinţa momentului primului contact sexual. Dovezile referitoare la transmisia genetică sunt oferite de gradul ridicat de corelări ale vârstei menarhei la mame şi fiice şi la surori (Garn, 1980). Totodată, efectele genetice sunt dovedite şi de descoperirea recentă a faptului că genele receptorului dopaminei sunt asociate cu vârsta la care are loc primul contact sexual (W. Miller *et al.*, 1999). Totuşi, vârsta la care se instalează menarha la mamă nu permite neapărat anticiparea debutului timpuriu al vieţii sexuale a copiilor (Mott *et al.*, 1996), aşa că probabil sunt implicate şi alte mecanisme.

Modelele biosociale

Modelele recente ale comportamentului sexual al adolescenţilor includ atât influenţe biologice, cât şi sociale (cum ar fi Irwin *et al.*, 1997). De exemplu, Smith, Udry şi Morris (1985) au descoperit că indicii pubertari şi comportamentul sexual al celui mai bun prieten permit anticiparea comportamentul sexual al băieţilor şi fetelor ; în cazul fetelor, impactul comportamentului sexual al prietenei este foarte pronunţat în etapele avansate ale evoluţiei pubertare. B. Miller şi colaboratorii săi (1998) au descoperit efectele directe ale evoluţiei pubertare în cazul ambelor sexe, asociate cu un efect indirect al comunicării dintre părinţi şi copii cu privire la sex asupra nivelului de experienţă sexuală al fetelor, evaluat doi ani mai târziu. Aceste studii evidenţiază faptul că trebuie luate în considerare atât influenţele sociale, cât şi cele biologice.

Influenţele socioculturale

Societăţile umane diferă foarte mult în privinţa normelor culturale care reglementează comportamentul sexual şi stricteţea cu care sunt aplicate. În unele culturi, sexul premarital este încurajat, deoarece sarcina permite determinarea fertilităţii viitorilor parteneri ; în alte culturi, sexul premarital este puternic descurajat, mai ales în cazul fetelor, deoarece virginitatea este foarte preţuită (Paige şi Paige, 1985 ; Whiting, Burbank şi Ratner, 1986). Statele Unite reprezintă un caz interesant, datorită atitudinii ambivalente cu privire la sexualitatea adolescenţilor. În pofita unei permisivităţi societale sporite începând cu anii '50 (Chilman, 1986) şi a faptului că majoritatea adolescenţilor au relaţii sexuale, mulţi adulţi ezită să accepte relaţiile sexuale ale adolescenţilor. În timp ce la începutul anilor '90 doar un sfert dintre adulţii din Statele Unite dezaprobau relaţiile sexuale premaritale în general, două treimi afirmau că relaţiile sexuale între adolescenţi sunt greşite (Smith, 1994). Din cauza acestor atitudini negative, adolescenţii, încurajaţi să se pregătească pentru maturitate sub mai multe aspecte (de exemplu, să studieze sau să-şi caute un serviciu) primesc puţine îndrumări şi indicaţii pentru experimentarea relaţiilor sexuale. Tendinţa unei educaţii sexuale care promovează abstinenţa strictă constituie un prim exemplu al acestei neglijări.

Sub aspectul educaţiei sexuale, contrastul dintre Statele Unite şi alte ţări occidentale este surprinzător. De exemplu, Comisia de stat din Suedia pe probleme de educaţie sexuală sugerează că elevii trebuie să acumuleze cunoştinţe care „să le permită să trăiască viaţa sexuală ca pe o sursă de fericire şi bucurie, în relaţiile cu altul (alţii)" (Brown, 1983, p. 880, citat de Fine, 1988). Spre deosebire de această perspectivă, în Statele Unite, curriculumul educaţiei sexuale s-a axat în mod curent asupra pericolelor

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

asociate cu sexul şi a necesităţii ca fetele să se protejeze de violatori (Fine, 1988) ; mai recent, mandatele federale pentru „educaţia care promovează doar abstinenţa" au limitat şi mai mult şansele ca unele programe sprijinite prin fonduri federale să discute despre întreaga amploare a experienţelor şi sentimentelor sexuale. Totuşi, apelul fostului ministru al Sănătăţii Publice al SUA la promovarea sănătăţii sexuale şi a comportamentului sexual responsabil sugerează un nou interes pentru un dialog deschis despre sexualitate (Satcher, 2001).

Valorile şi atitudinile culturale legate de sexualitate se desprind din experienţele survenite în contextele sociale cotidiene. Interacţiunile cu familia, cu grupurile de congeneri şi alte contexte cotidiene pot influenţa iniţierea relaţiilor sexuale de către adolescenţi, precum şi momentul când se va întâmpla acest lucru.

Influenţa familiei

Procesele de familie. Atât relaţiile dintre părinţi şi copii, cât şi controlul parental şi comunicarea dintre aceştia au fost luate în considerare în studiul comportamentului sexual al adolescenţilor. Relaţiile mai bune dintre părinţi şi copii sunt asociate cu amânarea relaţiilor sexuale, cu relaţii sexuale mai puţin frecvente şi cu un număr mai redus de parteneri sexuali (pentru o analiză, vezi Miller, Benson şi Galbraith, 2001). Deşi multe studii sunt transversale, şi studiile longitudinale au relevat relaţii asemănătoare (Feldman şi Brown, 1993 ; K. Miller *et al.*, 1998). Au fost descoperite efectele calităţii relaţiei dintre mamă şi copil, atât în cazul băieţilor, cât şi al fetelor (Jaccard, Dittus şi Gordon, 1996 ; Weinstein şi Thornton, 1989), calitatea relaţiei tată-copil fiind influentă în cazul băieţilor (Feldman şi Brown, 1993). Efectele apropierii dintre părinţi şi copii au fost descoperite în eşantioane cuprinzând persoane de culoare, persoane de rasă albă şi în eşantioanele multietnice (Dittus şi Jaccard, 2000).

La baza asocierilor dintre relaţiile familiale şi activitatea sexuală a adolescenţilor stau o serie de mecanisme. Relaţiile defectuoase dintre părinţi şi copii pot spori susceptibilitatea la influenţele congenerilor sau pot amplifica tendinţa de asociere cu prietenii care au un comportament deviant (Whitbeck, Conger şi Kao, 1993). Este posibil ca mecanismele să difere în cazul fetelor şi al băieţilor : Whitbeck şi colaboratorii săi au descoperit că, în cazul fetelor, relaţia dintre lipsa afecţiunii părinţilor şi comportamentul sexual era mediată de starea depresivă, în timp ce în cazul băieţilor era mediată de consumul de alcool (Whitbeck *et al.*, 1992). Într-un studiu asupra băieţilor, cei din familiile caracterizate de un sprijin redus, permisivitate mare şi respingere paternă aveau o capacitate mai redusă de autocontrol şi un număr mai mare de parteneri (Feldman şi Brown, 1993). Astfel de variabile sub aspectul medierii pot explica motivul pentru care calitatea relaţiei dintre părinţi şi copii nu are întotdeauna efecte semnificative asupra comportamentului sexual al adolescenţilor, atunci când este examinată în cadrul unor modele cu mai multe variabile (Crockett *et al.*, 1996 ; Small şi Luster, 1994).

Totodată, şi controlul parental este asociat cu activitatea sexuală a adolescenţilor. De obicei, monitorizarea mai atentă este legată de amânarea relaţiilor sexuale (Jacobson şi Crockett, 2000) sau de relaţii sexuale mai puţin frecvente (Benda şi DiBlasio, 1994), deşi nu toate studiile identifică acest pattern (de exemplu, East, 1996). Probabil că monitorizarea şi supravegherea parentală reduc relaţiile sexuale ale adolescenţilor, restrângând ocaziile de activitate sexuală ; totuşi, unele studii arată că activitatea sexuală este mai probabilă în cazul unui control parental excesiv (Miller *et al.*, 1986) sau intruziv (Upchurch *et al.*, 1999).

Comunicarea directă este o altă modalitate prin care părinţii pot influenţa comportamentul sexual al copiilor lor. Totuşi, comunicarea în cadrul familiei cu privire la sex este puţin frecventă (Raffaelli, Bogenschneider şi Flood, 1998), iar părinţii şi adolescenţii au adesea opinii divergente cu privire la frecvenţa şi conţinutul acestor conversaţii (Jaccard, Dittus şi Gordon, 1998). Studiile cu privire la comunicarea dintre părinţi şi adolescenţi şi la activitatea sexuală a adolescenţilor au relevat descoperiri complexe şi adesea contradictorii. Impactul comunicării dintre părinţi şi copii pare să depindă de gradul de deschidere al comunicării, de axarea clară asupra subiectelor sexuale, de calitatea relaţiei dintre părinţi şi copii şi de valorile părinţilor cu privire la activitatea sexuală a adolescenţilor (vezi Miller, Benson şi Galbraith, 2001).

Atitudinea părinţilor cu privire la activitatea sexuală a adolescenţilor anticipează atitudinile şi comportamentul sexual al copiilor lor (Thornton şi Camburn, 1989; Treboux şi Busch-Rossnagel, 1990). În plus, percepţiile adolescenţilor cu privire la dezaprobarea părinţilor legată de sex sunt asociate cu amânarea raporturilor sexuale (Jaccard, Dittus şi Gordon, 1996 ; Sieving, NcNeely şi Blum, 2000). Aceste efecte sunt amplificate atunci când relaţia dintre părinte şi copil este una apropiată, indicând faptul că valorile se transmit mai uşor în cadrul unor relaţii părinte-copil bazate pe încurajare (Dittus şi Jaccard, 2000 ; Weinstein şi Thornton, 1989).

Structura şi statutul socioeconomic al familiei. Au fost descoperite legături considerabile între structura familiei (în special familia monoparentală) şi începutul timpuriu al vieţii sexuale (B. Miller *et al.*, 1997). Acest efect persistă şi după luarea în calcul a variabilelor demografice cum ar fi rasa, clasa socială şi vârsta. A fost atribuit modelării (Miller şi Bingham, 1989), atitudinilor parentale permisive (Thornton şi Camburn, 1987) şi controlului parental redus (Newcomer şi Udry, 1987). Părinţii singuri care au la rândul lor relaţii pot reprezenta un model de rol foarte evident. Într-un studiu asupra mamelor recent divorţate şi copiii lor adolescenţi, s-au dovedit următoarele : faptul că mamele aveau prieteni are un efect pozitiv direct asupra nivelului de experienţă sexuală al fiilor ; în cazul fetelor, efectul a fost mediat de atitudinile sexuale permisive ale fetelor (Whitbeck, Simons şi Kao, 1994).

Comportamentul sexual al membrilor familiei este asociat şi cu activitatea sexuală a adolescenţilor. Adolescenţii ale căror mame au avut raporturi sexuale mai devreme şi au rămas însărcinate la vârste mai mici prezintă o tendinţă mai mare de a avea raporturi sexuale (Kowaleski-Jones şi Mott, 1998) şi să îşi înceapă mai devreme viaţa sexuală (Ku, Sonenstein şi Pleck, 1993a). În plus, prezenţa unor fraţi/surori mai mari, activi/active din punct de vedere sexual, în special a unor surori adolescente însărcinate sau cu copii, este asociată cu experienţa sexuală a fraţilor/surorilor mai mici, cu debutul timpuriu al vieţii sexuale şi cu riscul de sarcină (East, Felice şi Morgan, 1993 ; Widmer, 1997). Aceste asocieri ar putea reflecta efectele modelării, dar ar putea fi şi mediate genetic prin debutul timpuriu al pubertăţii (Newcomer şi Udry, 1984).

În cele din urmă, au fost identificate asocieri semnificative între statutul socio-economic al familiei şi activitatea sexuală a adolescenţilor. Venitul mic al familiei

(Upchurch *et al.*, 1999) şi un nivel mai scăzut al educaţiei părinţilor (Brewster, 1994; Sieving, McNeely şi Blum, 2000) sunt asociate cu o probabilitate sporită a relaţiilor sexuale la adolescenţi. Aceste asocieri pot reflecta diferenţe în perceperea oportunităţilor oferite de viaţă şi a rolurilor sociale disponibile.

Influenţa congenerilor

Se presupune că congenerii exercită o influenţă socială majoră asupra comportamentului sexual al adolescenţilor. Este posibil ca efectele congenerilor să opereze la mai multe nivele. Congenerii de acelaşi sex reprezintă o sursă majoră de informaţii despre sex (Davis şi Harris, 1982), iar congenerii în general pun la dispoziţie cadrul necesar (de exemplu, maşini, petreceri) unde pot avea loc raporturi sexuale (Rowe şi Linver, 1995). Prietenii de acelaşi sex pot influenţa perceperea acceptabilităţii comportamentului sexual, iar cei care au experienţă în acest domeniu pot deveni modele de rol. În cele din urmă, partenerii romantici pot oferi ocazii pentru a experimenta activităţi sexuale şi pot exercita presiuni în vederea iniţierii ei (Wyatt şi Riederle, 1994).

Prietenii. Asocierile dintre comportamentul sexual al prietenilor apropiaţi şi activitatea sexuală a adolescenţilor sunt bine documentate (East, Felice şi Morgan, 1993; Rodgers şi Rowe, 1990; Whitbeck *et al.*, 1993). Deşi aceste patternuri ar putea indica un efect de socializare alături de congeneri, şi selecţia ar putea juca un rol dacă adolescenţii îşi aleg prieteni care le seamănă sub aspectul atitudinilor şi comportamentului (Bauman şi Ennett, 1996; Billy, Rodgers şi Udry, 1984). Într-un studiu longitudinal, s-a dovedit că experienţa sexuală a celor mai buni prieteni este strâns legată de iniţierea relaţiilor sexuale în cazul femeilor albe, dar în cazul bărbaţilor albi pare să reflecte faptul că băieţii îşi aleg prieteni cu nivele de experienţă sexuală similară cu cea proprie. În cazul persoanelor de culoare, nu a fost descoperită nici o dovadă a influenţei congenerilor, pentru nici unul dintre sexe (Billy şi Udry, 1985).

Asocierea cu congenerii care au un comportament deviant a fost pusă în legătură cu debutul timpuriu al relaţiilor sexuale (Rowe *et al.*, 1989a; Whitbeck *et al.*, 1999). Invers, petrecerea timpului alături de congeneri cu un comportament convenţional, în cadrul unor activităţi extracurriculare este asociată în mod negativ cu viaţa sexuală în perioada adolescenţei (Miller şi Sneesby, 1988).

Jaccard, Blanton şi Dodge (2000) au izolat efectele socializării cu congenerii prin încercarea de a controla eventualele confuzii legate de raportarea inexactă a comportamentului prietenilor, a alegerii prietenilor şi a experienţelor comune (de exemplu, un nivel similar al evoluţiei pubertare). După aplicarea controalelor statistice, efectele datorate congenerilor s-au dovedit a fi mai reduse şi au apărut doar în cazul prietenilor cu un nivel asemănător de experienţă sexuală. Astfel, efectele comportamentului prietenilor ar putea fi limitate; opiniile privitoare la comportamentul sexual al prietenilor par să fie mai influente decât comportamentul propriu-zis al prietenilor (Cvetkovich şi Grote, 1980).

Partenerii romantici. Majoritatea adolescenţilor se implică în relaţii romantice (vezi capitolul 15 din acest volum). Proporţia respondenţilor din sondajul Add Health care au declarat că au avut o „relaţie romantică serioasă" în ultimele 18 luni a crescut de la o treime dintre adolescenţii în vârstă de 13 ani la mai bine de jumătate în cazul celor de 15 ani, ajungând la 70% dintre adolescenţii de 17 ani (Raffaelli, analiză nepublicată). Relaţiile romantice sau „întâlnirile" oferă deseori contextul necesar comportamentului sexual al adolescenţilor. Relaţiile romantice timpurii şi constante anticipează comportamentul sexual în cazul ambelor sexe (B. Miller *et al.*, 1986 ; B. Miller *et al.*, 1997 ; Thornton, 1990). În rândul adolescenţilor din sondajul Add Health, implicarea într-o relaţie romantică a sporit probabilitatea existenţei activităţii sexuale (Dittus şi Jaccard, 2000). În fine, trei sferturi dintre femeile care au participat la National Survey of Family Growth – NSFG, cu vârste sub 25 de ani şi care avuseseră primul contact sexual voluntar înainte de a împlini 18 ani, au afirmat că au o relaţie stabilă (73,9%) sau sunt logodite (1,9%) cu primul lor partener sexual[1] (Manning, Longmore şi Giordano, 2000).

Influenţa cartierului

Cartierul poate fi o sursă de modele şi de informaţii legate de comportamentul sexual. Traiul în cartiere sărace este asociat cu o frecvenţă mai mare a relaţiilor sexuale în cazul bărbaţilor (Ku, Sonenstein şi Pleck, 1993b) şi cu procente mai mari de sarcini în perioada adolescenţei (Hogan şi Kitagawa, 1985). Variabilele asociate cu comunitatea, cum ar fi procentul femeilor care au servicii cu program normal, sunt asociate în mod negativ cu procentele relaţiilor sexuale premaritale, atât în cazul femeilor albe, cât şi al celor de culoare (Billy, Brewster şi Grady, 1994) şi contribuie la justificarea diferenţelor în privinţa primului raport sexual (Brewster, 1994). Procentul de vecini din clasa mijlocie este asociat în mod negativ cu sarcinile în perioada adolescenţei, în timp ce prevalenţa familiilor conduse de femei constituie un factor anticipator pozitiv. Aceste „efecte" ale cartierului pot reflecta modelele de rol disponibile pentru tineri şi potenţialul monitorizării colective efectuate de adulţi (Brooks-Gunn *et al.*, 1993).

Mass-media

Adolescenţii sunt expuşi în mod frecvent materialelor cu conţinut sexual difuzate la televizor, în filme şi în reviste. Majoritatea comportamentelor sexuale de la televizor au loc între adulţi necăsătoriţi şi ignoră consecinţele potenţial negative ale actului sexual ; videoclipurile muzicale combină deseori sexul şi violenţa (Huston, Wartella şi Donnerstein, 1998). Totuşi, efectul expunerii la mass-media asupra atitudinilor şi comportamentelor sexuale ale adolescenţilor nu a fost suficient studiat. Studiile experimentale arată că expunerea la conţinuturi cu caracter sexual poate conduce la atitudini mai permisive cu privire la relaţiile sexuale premaritale, însă nu a fost identificată o legătură între această expunere şi relaţiile sexuale din adolescenţă (Huston, Wartella şi Donnerstein, 1998).

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Influenţele psihologice şi comportamentale

Atitudinile şi valorile

Atitudinile adolescenţilor cu privire la sex sunt modelate de valorile familiale şi de normele culturale, precum şi de experienţele personale. În 1967, Reiss susţinea că majoritatea adolescenţilor subscriu la ideea că intimitatea sexuală este permisă în contextul afecţiunii. Majoritatea tinerilor cu vârste cuprinse între 18 şi 25 de ani continuă să fie de acord cu sexul premarital, în unele condiţii ; mai puţin de 20% afirmă că relaţiile premaritale sunt greşite (Smith, 1994). Cu toate acestea, opiniile adolescenţilor cu privire la gradul de adecvare a relaţiilor sexuale premaritale, mai ales al celor întâmplătoare, diferă foarte mult. Atitudinile mai permisive cu privire la sex anticipează nivelele experienţei coitale şi postcoitale a adolescenţilor şi iniţierea relaţiilor sexuale (Treboux şi Busch-Rossnagel, 1990 ; Whitbeck *et al.*, 1999). Băieţii au atitudini mai permisive referitoare la sex în comparaţie cu fetele (Feldman, Turner şi Araujo, 1999).

Religia este asociată adesea cu comportamentul sexual al adolescenţilor (pentru o analiză, vezi Rostosky *et al.*, în curs de apariţie). Tinerii care nu au nici o afiliere religioasă prezintă o probabilitate mai mare de a iniţia relaţii sexuale în perioada adolescenţei (Forste şi Heaton, 1988), iar cei care aparţin unor religii care promovează abstinenţa prezintă cea mai scăzută probabilitate de a avea relaţii sexuale (de exemplu, Miller şi Olson, 1988). Un nivel sporit de religiozitate, evaluat în conformitate cu frecvenţa participării la serviciile religioase şi perceperea importanţei religiei, este asociat cu amânarea relaţiilor sexuale (Cvetkovich şi Grote, 1980 ; Jessor *et al.*, 1983 ; Thornton şi Camburn, 1989 ; Whitbeck *et al.*, 1999). Pe un eşantion naţional, frecvenţa mai mare a participării la serviciile religioase a diminuat şansele iniţierii raporturilor sexuale în rândul adolescenţilor albi şi al adolescentelor albe, de origine latină şi de culoare (Day, 1992).

Performanţele şcolare şi implicarea în procesul educaţional

Adolescenţii cu aspiraţii mai înalte în domeniul educaţional şi cu performanţe şcolare mai bune tind să amâne primul contact sexual (Jessor *et al.*, 1983 ; Miller şi Sneesby, 1988) şi au relaţii sexuale mai rar (Ohannessian şi Crockett, 1993). Timpul consacrat activităţilor şcolare este asociat în mod negativ cu relaţiile sexuale timpurii, mai ales în cazul fetelor (Crockett *et al.*, 1996 ; Whitbeck *et al.*, 1999).

Adaptarea psihosocială

Bunăstarea psihologică. Deşi stima de sine a fost propusă drept factor anticipator al relaţiilor sexuale timpurii, există puţine dovezi privitoare la această asociere. În studiile longitudinale, asocierea este slabă sau nesemnificativă (Crockett *et al.*, 1996 ; Jessor *et

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

al., 1983; Whitbeck *et al.*, 1999). Un efect mai apreciabil a fost descoperit în cazul depresiei: sentimentele depresive sunt asociate în mod pozitiv cu experienţa sexuală a fetelor (Whitbeck *et al.*, 1992, 1993, 1999).

Problemele de comportament. Au fost identificate asocieri consecvente între activitatea sexuală timpurie şi alte forme ale comportamentului negativ, incluzând activităţile delincvente (Costa *et al.*, 1995; Ketterlinus *et al.*, 1992), consumul de substanţe (Halpern-Felsher, Millstein şi Ellen, 1996) şi unele comportamente cum ar fi copiatul la teste (Rodgers şi Rowe, 1990). Unii cercetători au sugerat că asocierea cu problemele comportamentale reflectă o trăsătură deviantă comună (Rowe *et al.*, 1989b) sau o personalitate predispusă la acte neconvenţionale (Costa *et al.*, 1995). De asemenea, ar putea reprezenta un stil de viaţă în formare sau un pattern de adaptare. Bingham şi Crockett (1996) au descoperit că adolescenţii care au avut relaţii sexuale la începutul, la mijlocul şi la sfârşitul adolescenţei au avut traiectorii de evoluţie diferite, cei care şi-au început viaţa sexuală mai devreme au prezentat un pattern longitudinal de adaptare defectuoasă sub aspectul mai multor domenii, printre care se numără performanţele şcolare, relaţiile familiale şi comportamentul.

Toleranţa faţă de risc şi autocontrolul

Activitatea sexuală a adolescenţilor mai poate fi asociată cu o predispoziţie generală de a se angaja în activităţi cu potenţial de risc. Tendinţa către risc şi implicarea în comportamente problematice anticipează pierderea virginităţii în cazul ambelor sexe (Kowaleski-Jones şi Mott, 1998). În cazul băieţilor, autocontrolul la 10-11 ani a fost asociat în mod invers proporţional cu numărul partenerilor sexuali şi cu nivelul comportamentelor negative înregistrate după un interval de patru ani (Feldman şi Brown, 1993). În cele din urmă, într-un eşantion clinic, s-a descoperit că fetele care au făcut avort erau mai impulsive decât cele care doreau să fie consiliate cu privire la contracepţie (Rawlings, Boldero şi Wiseman, 1995).

Înţelegerea sexualităţii

Adolescenţii trebuie să-şi clarifice ideile despre sexualitate la fel cum trebuie să descifreze şi alte aspecte ale identităţii lor. Totuşi, există relativ puţine studii privitoare la modul în care îşi înţeleg adolescenţii sexualitatea. Concepţia lor despre sex şi semnificaţiile acestuia se bazează probabil pe internalizarea imaginilor culturale despre sex şi relaţii, precum şi pe propriile experienţe legate de iubire şi dorinţă. Aceste elemente subiective, împreună cu factorii situaţionali, pot influenţa procesul decizional, joacă un rol important în alegerile sexuale şi în comportamentul sexual. În continuare, vom analiza puţinele studii referitoare la aceste probleme.

Modelele culturale

Cu mult timp înainte ca adolescenţii să aibă relaţii sexuale, ei îşi dezvoltă un ansamblu complex de idei despre sexualitate şi despre relaţiile sexuale. Unii teoreticieni au descris aceste reprezentări mentale drept „scenarii”, care devin o sursă de indicaţii pentru interacţiunile heterosexuale (Gagnon, 1973, 1990). De fapt, studenţii au aceleaşi idei cu privire la modul în care ar trebui să se comporte un bărbat şi o femeie la prima întâlnire (Rose şi Frieze, 1993), iar adolescenţii sunt de acord cu privire la comportamentele adecvate unor diferite vârste. De exemplu, fetele şi băieţii din Australia sunt de acord cu faptul că sărutul ar trebui să aibă loc la vârsta de 12-14 ani, iar mângâierile, relaţiile sexuale şi sexul oral, la vârsta de 15-17 ani (Rosenthal şi Smith, 1997). Studenţii din Statele Unite susţin o periodizare sexuală asemănătoare (Feldman, Turner şi Araujo, 1999). Având în vedere discriminările din trecut, scenariile sexualităţii feminine s-au modificat mult în deceniile recente, în comparaţie cu scenariile sexualităţii masculine (Thompson, 1995). O analiză a discursului sexual din revista *Seventeen*, din anii ’70 şi până în anii ’90, a relevat faptul că tinerele au fost mai întâi portretizate ca obiecte sexuale, ajungând apoi să fie recunoscute drept factori activi sexual (Carpenter, 1998). Cu toate acestea, articolele mai recente prezintă mesaje contradictorii despre sexualitate, evidenţiind atât victimizarea, cât şi alegerea, atât moralitatea, cât şi dorinţa.

În pofida unei convergenţe a genurilor, din perspectiva comportamentelor sexuale, în anii ’80 a persistat un standard dublu, conform căruia fetele erau judecate mai aspru decât băieţii pentru iniţierea anumitor tipuri de activităţi sexuale (Moore şi Rosenthal, 1993). În cadrul unor interviuri calitative, fetele aveau o tendinţă mai mare decât băieţii să-şi exprime ambivalenţa despre sexualitatea lor şi să fie preocupate de modul în care vor fi percepute dacă sunt active din punct de vedere sexual (Hillier, Harrison şi Warr, 1997). Această preocupare este bine fondată, deoarece fetele care au mai mulţi parteneri sexuali riscă încă să fie considerate „prostituate” (Orenstein, 1994, citat în Graber, Brooks-Gunn şi Galen, 1998).

Constructele privitoare la iubire, dorinţă şi identitate sexuală

Iubirea. Deşi adulţii cataloghează adesea relaţiile adolescenţilor drept „iubiri copilăreşti”, sentimentele asociate cu „îndrăgostirile” şi relaţiile romantice pot fi intense (vezi capitolul 15 din acest volum). Sentimentele romantice apar la o vârstă timpurie. Un studiu a relevat faptul că elevii claselor a VII-a şi a VIII-a petrec 4-6 ore pe săptămână gândindu-se la persoane de sex opus (Richards *et al.*, 1998). În rândul elevilor de clasele VII-XII, relaţiile cu persoanele de sex opus erau asociate cu sentimente pozitive şi cu sentimente mai frecvente de „îndrăgostire”, în comparaţie cu alte contexte sociale (Richards *et al.*, 1998). Sentimentele romantice au fost asociate cu dezvoltarea pubertară. Sentimentele de „îndrăgostire” au fost legate de perceperea unor modificări ale formei corporale în rândul fetelor de clasele a V-a şi a IX-a şi cu creşterea părului pubian la băieţii de clasele a V-a şi a VI-a (Richards şi Larson, 1993). Este important faptul că sentimentele de iubire pot influenţa procesul decizional cu privire la activitatea sexuală. După cum afirma una dintre fete: „Atunci când eşti împreună cu el şi îl iubeşti atât de mult, e greu să refuzi" (Public Policy Productions, 1995).

Dorinţa. Se cunosc puţine lucruri despre experienţa adolescenţilor cu privire la dorinţa sexuală. Studiile asupra sentimentelor sexuale ale adolescenţilor au fost efectuate pe eşantioane convenabile, fapt care le limitează posibilitatea de generalizare. Cu toate acestea, ele oferă informaţii importante despre modul în care adolescenţii îşi înţeleg sexualitatea aflată în curs de dezvoltare. În general, băieţii pun mai des accentul pe aspectele de ordin fizic ale sexului (de exemplu, satisfacţia, ejacularea), în timp ce fetele acordă importanţă aspectelor emoţionale, cum ar fi iubirea şi intimitatea (Moore şi Rosenthal, 1993). Totuşi, studiile recente privitoare la adolescente revelează o multitudine de perspective asupra legăturii dintre sex şi dragoste. Thompson (1995, p. 14) identifică „fete care se străduiesc în mod disperat să asocieze sexul cu dragostea... fete care preferă să aibă aventuri în loc să încerce să aibă o relaţie constantă... fete care aleg... să preţuiască mai mult sexul, în detrimentul iubirii; fete care îşi refuză dreptul de a separa iubirea de procreare".

La fel, într-o analiză a discursurilor legate de sex, relaţii şi reproducere (Lamanna, 1999), o treime dintre tinere (35%) au pus accent pe evitarea sexului, iar o altă treime (35%) au situat sexul şi reproducerea în contextul unei relaţii caracterizate de iubire, ataşament şi familie. Celelalte şi-au caracterizat activitatea sexuală ca fiind lipsită de intenţionalitate – drept ceva care „pur şi simplu se întâmplă" (16%) sau drept un act de evoluţie a sinelui (14%).

Circumstanţele existenţiale pot influenţa aceste perspective diverse. Tolman şi Szalacha (1999) au analizat „relatările privitoare la dorinţă" ale unor fete cu vârste cuprinse între 15 şi 19 ani care frecventau o şcoală din mediul suburban (cu elevi predominant albi) sau o şcoală din mediul urban (cu elevi predominant minoritari). Aproape jumătate dintre relatări s-au axat pe vulnerabilitate, 29% pe plăcere şi 24% pe o combinaţie de tematici. Fetele din mediul urban au emis mai multe relatări pe tema vulnerabilităţii decât pe tema plăcerii, în timp ce fetele din mediul suburban au emis un număr egal de relatări pe aceste două teme, în cazul în care nu fuseseră victime ale abuzurilor sexuale. Doar fetele din mediul suburban care nu fuseseră victime ale abuzurilor sexuale au vorbit despre dorinţă într-un mod care sugera o „sexualitate asimilată" într-un mod sănătos (Hillier, Harrison şi Bowditch, 1999): „Atât dorinţa sexuală, cât şi plăcerea sexuală sunt cunoscute de ele ca fiind experienţe fizice profunde – sentimente pe care le percep în propriile corpuri" (Tolman şi Szalacha, 1999, p. 29). Spre deosebire de fetele din mediul suburban, fetele din mediul urban care au fost abuzate sexual discută despre experienţele lor într-un mod detaşat.

Identitatea sexuală. În cele din urmă, adolescenţii trebuie să-şi dezvolte o concepţie despre sine ca fiinţe sexuale şi să-şi integreze dorinţa sexuală în ansamblul identităţii lor. Acest proces începe atunci când tinerii îşi recunosc pentru prima oară sentimentele de dorinţă sexuală şi poate continua de-a lungul vieţii (Graber, Brooks-Gunn şi Galen, 1998). Dimensiunile esenţiale ale concepţiei sexuale despre sine includ stima sexuală faţă de sine, aptitudinile sexuale şi concepţiile legate de propria imagine sexuală. Buzwell şi Rosenthal (1996) au identificat cinci stiluri sexuale la adolescenţii din Australia: stilul naiv din punct de vedere sexual, stilul nesigur, stilul competent, stilul aventuros şi stilul motivat de sex. Aceste grupări diferă sub aspectul structurii pe sexe, pe vârste şi sub aspectul istoricului sexual (de exemplu, grupul naiv din punct de vedere sexual cuprindea mai multe fete, virgine şi studenţi din primii ani). Se remarcă faptul că cele cinci grupări diferă şi din perspectiva patternurilor asociate cu asumarea riscurilor, ceea ce sugerează utilitatea acestei scheme de clasificare în înţelegerea modului în care concepţia despre sine poate influenţa comportamentul adolescenţilor.

Situaţiile sexuale posibile

Deşi identitatea şi motivele sexuale influenţează deciziile adolescenţilor cu privire la raporturile sexuale, variabilele situaţionale au şi ele un rol. Fetele şi băieţii din Statele Unite au şanse de a petrece un anumit timp împreună în contexte private, care le oferă ceea ce Roberta Paikoff (1995) numea „situaţii sexuale posibile". Şansele de intimitate sporesc odată cu vârsta. Conform unui studiu, intervalul de timp pe care adolescenţii îl petrec împreună cu o persoană de sex opus, în intimitate, creşte de la mai puţin de trei ore pe săptămână, în clasa a IX-a la peste opt ore pe săptămână în clasa a XII-a (Richards *et al.*, 1998). Atunci când apar şanse de a întreţine relaţii sexuale, atitudinile cu privire la sex şi sentimentele faţă de partener influenţează consumarea sau neconsumarea actului sexual; în plus, atitudinile privitoare la contracepţie şi capacitatea de a planifica influenţează utilizarea sau neutilizarea mijloacelor de protecţie. Totuşi, în ecuaţie mai intră şi alte variabile. Pentru mulţi adolescenţi, relaţiile sexuale sunt sporadice, deci dificil de anticipat. Pe lângă acest fapt, unii au sentimente ambivalente legate de pregătirea pentru actul sexual, chiar şi atunci când cred că acesta va avea loc. De exemplu, fetele se tem că vor părea „uşuratice" dacă au la ele prezervative (Hillier, Harrison şi Warr, 1997). Astfel, din diverse motive, este posibil ca adolescenţii să nu fie pregătiţi pentru o relaţie sexuală.

De asemenea, trebuie să luăm în considerare efectele dorinţei intense asupra comportamentului adolescenţilor care nu au învăţat încă să-şi controleze emoţiile. Deşi adolescenţii dau dovadă de aptitudini decizionale bune în condiţii teoretice, deciziile din viaţa reală survin în condiţii care nu sunt optime, un factor posibil fiind presiunea timpului (Keating, 1990). Hamburg (1986) a sugerat că procesul decizional sexual reflectă „cogniţii fierbinţi", opuse „cogniţiilor reci", şi pot fi mai puţin raţionali şi logici. Consumul de alcool şi de alte substanţe influenţează, la rândul lor, judecata în situaţiile cu caracter sexual.

În plus, unii adolescenţi au relaţii sexuale din alte motive decât dorinţa. Părinţii adolescenţilor afro-americani săraci, din mediul urban, sunt de părere că fiii şi fiicele lor au relaţii sexuale în schimbul protecţiei împotriva bandelor şi pentru că sunt de multe ori martorii activităţii sexuale a congenerilor lor mai mari decât ei din blocurile în care locuiesc (Brooks-Gunn şi Paikoff, 1997). Sprecher şi McKinney (1987) sugerează că sexul poate reprezenta o formă de schimb, de interdependenţă, de menţinere, dăruire de sine, intimitate sau dragoste. Curiozitatea şi presiunea din partea congenerilor şi a partenerilor au şi ele un rol în relaţiile sexuale timpurii (Wyatt şi Riederle, 1994). Ceea ce se întâmplă într-o situaţie sexuală posibilă depinde de miriade de funcţii pe care le poate avea sexul şi de importanţa acestora pentru tinerii implicaţi în situaţia respectivă.

În cele din urmă, este foarte important să conştientizăm faptul că într-o relaţie sexuală sunt implicaţi doi oameni. Astfel, în anticiparea comportamentului sexual trebuie să se ţină cont de dorinţele, atitudinile şi intenţiile a doi oameni. În plus, partenerii tind să difere în ceea ce priveşte puterea pe care o deţin, astfel încât dorinţele unuia dintre ei sunt mai influente (Fine, 1988; Hillier, Harrison şi Warr, 1997). Partenerii care conştientizează diferenţa de putere percep faptul că au mai mult sau mai puţin control asupra unei situaţii; adolescenţii care percep faptul că au un control redus pot să nu-şi exprime dorinţele. Într-un studiu asupra adolescenţilor din Australia, două treimi dintre ei au declarat că au discutat despre prezervative ultima oară când au avut un contact sexual, dar totuşi o cincime dintre ei nu au utilizat prezervativul (Hillier, Harrison şi Warr, 1997). Astfel, comunicarea sexuală dintre parteneri nu garantează un proces decizional superior.

Concluzii şi recomandări pentru studii viitoare

Studiile referitoare la sexualitatea adolescenţilor s-au axat mai mult pe comportament, ca urmare a preocupărilor legate de graviditate în perioada adolescenţei şi de riscurile de îmbătrânire. O astfel de abordare permite doar o înţelegere parţială a sexualităţii adolescenţilor, neglijând dimensiunile subiective şi interpersonale care oferă contextul psihologic al relaţiilor sexuale. Astfel, ştim multe lucruri despre comportamentul sexual al adolescenţilor, în special despre actul sexual, dar foarte puţin despre motivaţiile lor de a avea relaţii sexuale sau despre semnificaţia pe care o atribuie ei propriului comportament.

Studiile comportamentului sexual al adolescenţilor au mers dincolo de identificarea factorilor individuali care anticipează activitatea sexuală, ajungând la testarea unor modele bazate pe mai multe variante, ce încorporează factori biologici, psihologici şi sociali (de exemplu, Crockett *et al.*, 1996; Udry şi Billy, 1987). Totuşi, majoritatea studiilor continuă să se axeze mai curând pe actul sexual decât pe alte forme de expresie sexuală care îl precedă sau au loc concomitent cu acesta. În plus, multe studii referitoare la actul sexual nu fac distincţia între sexul vaginal, oral şi anal. În cele din urmă, majoritatea studiilor conceptualizează actul sexual prin dihotomie, considerând că a avut sau nu a avut loc. Din fericire, în literatura de specialitate au început să apară abordări mai sofisticate. Kim Miller şi colaboratorii săi (1997) au identificat două subgrupuri de virgini în eşantionul lor de adolescenţi albi heterosexuali: „cei care amână" nu au avut niciodată contact sexual şi nu cred că vor avea raporturi sexuale în anul următor, în timp ce „anticipatorii" au afirmat că există o probabilitate mare să fie iniţiaţi în viaţa sexuală în anul următori. Sub raportul experienţelor non-coitale (săruturi şi mângâieri în zona genitală), au fost evidenţiate diferenţe semnificative între „anticipatori" şi „cei care amână", ambele categorii fiind de obicei situate împreună în grupul celor „inactivi din punct de vedere sexual". La fel, Luster şi Small (1994) au clasificat eşantionul lor de adolescenţi în tineri cu risc ridicat (cu mai mult de un partener sexual şi care utilizează mijloacele contraceptive rareori sau deloc); tineri cu risc scăzut (cu un singur partener şi care utilizează întotdeauna mijloace de contracepţie) şi abstinenţi. Între aceste grupuri au fost identificate diferenţe semnificative[2]. Abordarea diferenţiată exemplificată în aceste tipologii ar trebui să conducă la o înțelegere mai nuanțată a comportamentului sexual al adolescenților în anii următori.

Studiile comportamentului sexual și al factorilor determinanți ai activității sexuale au dezvăluit diferențe importante în ceea ce privește sexul, rasa/etnia și statutul socioeconomic, dar aceste variabile nu au fost examinate în amănunt în studiile asupra aspectelor subiective ale sexualității. Atenția s-a concentrat mai mult asupra fetelor; astfel, se cunosc puține lucruri despre experiențele sexuale ale băieților. Imaginea care reiese din puținele lucrări de specialitate este predominant negativă; băieții sunt prezentați drept manipulatori, care ar face orice pentru a „face sex" și evită implicarea emoțională. Realitatea este mai complicată, însă au fost efectuate doar câteva studii despre experiențele subiective ale băieților cu privire la sexualitate (de exemplu, Fine, 1987). În privința etniei, studiile lui Tolman și ale colaboratorilor săi (de exemplu, Tolman și Szalacha, 1999) relevă diferențe importante între modul în care își conceptualizează dorința fetele din școlile suburbane (predominant albe) și urbane (predominant minoritare). Totuși, este nevoie de studii suplimentare pentru a clarifica diferențele datorate etniei de cele datorate locației (urban *versus* suburban) și pentru a descoperi procesele care produc aceste diferențe.

Deși de obicei activitatea sexuală implică două persoane care pot avea nivele diferite de excitație, emoții și dorințe diferite și nivele diferite ale puterii, s-a acordat relativ puțină atenție partenerilor sexuali ai adolescenților, iar majoritatea studiilor au obținut date doar de la un singur membru al cuplului. Studiile anterioare au demonstrat importanța caracteristicilor relației asupra utilizării mijloacelor contraceptive la primul contact sexual (Manning, Longmore și Giordano, 2000); de exemplu, respondenții de sex feminin la sondajul NSFG, cu vârste sub 18 ani, ai căror parteneri erau cu șase sau mai mulți ani mai în vârstă decât ele au afirmat într-o măsură mai mare că au utilizat contracepția la ultimul contact sexual, în comparație cu tinerele ale căror parteneri aveau cu maxim doi ani mai mult sau mai puțin decât ele; totodată, acestea din urmă aveau mai multe șanse să rămână însărcinate și să nască un copil (Darroch, Landry și Oslak, 1999). Studiile viitoare ar trebui să analizeze mai profund rolul partenerilor.

Se impune în permanență efectuarea unor studii longitudinale care să urmărească modificările în timp ale atitudinilor, comportamentului și experiențelor subiective. Acest lucru este esențial mai ales în vederea obținerii unei imagini asupra modului în care evoluează concepția sexuală despre sine și asupra modului în care sexualitatea este integrată în identitatea tinerei persoane și în construcția relațiilor. Din păcate, astfel de studii continuă să se confrunte cu provocări considerabile, dat fiind climatul moral care persistă în Statele Unite. Până ce nu vom accepta sexualitatea adolescenților, vom fi incapabili să-i protejăm pe tineri de potențialele consecințe negative și să le garantăm o evoluție sexuală sănătoasă.

Note

1. 21,3% erau „doar prieteni" sau „ieșiseră împreună din când în când", iar 2,9% își cunoscuseră de puțin timp partenerul sexual.
2. De exemplu, grupul cu risc ridicat a raportat un procent ridicat al abuzurilor și un nivel scăzut al monitorizării și sprijinului din partea părinților, în comparație cu celelalte două grupuri.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Lecturi-cheie

Brooks-Gunn, J., Paikoff, R. (1997), „Sexuality and developmental transitions during adolescence", în J. Schulenberg, J.L. Maggs, K. Hurrelmann, L. Chassin (eds.), *Health Risks and Developmental Transitions During Adolescence* (pp. 190-219), Cambridge University Press, Cambridge.

Acest capitol oferă o prezentare de ansamblu a sexualităţii adolescenţilor dintr-o perspectivă evolutivă şi include o listă amplă de lucrări de referinţă.

Fine, M. (1988), „Sexuality, schooling, and adolescent females: the missing discourse of desire", *Harvard Educational Review*, 58(1), pp. 29-53.

Articolul este o critică a educaţiei sexuale tradiţionale care accentuează mai curând pericolele decât dorinţa.

Miller, B.C., Benson, B., Galbraith, K.A. (2001), „Family relationships and adolescent pregnancy risk: A research synthesis", *Developmental Review*, 21, pp. 1-38.

Articolul reprezintă o analiză aprofundată a studiilor referitoare la influenţa factorilor familiali asupra riscului de sarcină la adolescente.

Moore, S., Rosenthal, D. (1993), *Sexuality in Adolescence*, Routledge, New York.

Acest volum cuprinde o analiză amănunţită a studiilor actuale cu privire la evoluţia sexuală a adolescenţilor, dintr-o perspectivă internaţională.

Santelli, J.S., Lindberg, L.D., Abma, J., McNeely, C.S., Resnick, M. (2000), „Adolescent sexual behavior: Estimates and trends from four nationally representative surveys", *Family Planning Perspectives*, 32, pp. 156-165, 194.

Acest articol cuprinde o descriere detaliată a comportamentului sexual al adolescenţilor, pe baza mai multor sondaje naţionale efectuate în diverse intervale de timp.

Bibliografie

Bauman, K.E., Ennett, S.T. (1996), „On the importance of peer influence for adolescent drug use: Commonly neglected considerations", *Addiction*, 91, pp. 185-198.

Benda, B.B., DiBlasio, E.A. (1994), „An integration of theory: Adolescent sexual contacts", *Journal of Youth and Adolescence*, 23(3), pp. 403-420.

Billy, J.O.G., Brewster, K.L., Grady, W.R. (1994), „Contextual effects on the sexual behavior of adolescent women", *Journal of Marriage and the Family*, 56, pp. 387-404.

Billy, J.O.G., Rodgers, J.L., Udry, J.R. (1984), „Adolescent sexual behavior and friendship choice", *Social Forces*, 662, pp. 653-678.

Billy, J.O.G., Udry, J.R. (1985), „The influence of male and female best friends on adolescents' sexual behavior", *Adolescence*, 20, pp. 21-32.

Bingham, C.R., Crockett, L.J. (1996), „Longitudinal adjustment patterns of boys and girls experiencing early, middle, and late sexual intercourse", *Developmental Psychology*, 32, pp. 647-658.

Blum, R.W., Beuhring, T., Shew, M.L., Bearinger, L.H., Sieving, R.E., Resnick, M.D. (2000), „The effects of race/ethnicity, income, and family structure on adolescent risk behaviors", *American Journal of Public Health*, 90, pp. 1879-1884.

Brewster, K.L. (1994), „Race differences in sexual activity among adolescent women: The role of neighborhood characteristics", *American Sociological Review*, 59, pp. 408-424.

Brooks-Gunn, J., Duncan, G.J., Klebanov, P.K., Sealand, N. (1993), „Do neighborhoods influence child and adolescent development?", *American Journal of Sociology*, 99(2), pp. 353-395.

Brooks-Gunn, J., Paikoff, R. (1997), „Sexuality and developmental transitions during adolescence", în J. Schulenberg, J.L. Maggs, K. Hurrelmann, L. Chassin (eds.), *Health Risks and Developmental Transitions During Adolescence* (pp. 190-219), Cambridge University Press, Cambridge.

Brown, P. (1983), „The Swedish approach to sex education and adolescent pregnancy: Some impressions", *Family Planning Perspectives*, 15(2), pp. 92-95.

Buzwell, S., Rosenthal, D. (1996), „Constructing the sexual self: Adolescents' sexual self-perceptions and sexual risk-taking", *Journal of Research on Adolescence*, 6, pp. 489-513.

Capaldi, D.M., Crosby, L., Stoolmiller, M. (1996), „Predicting the timing of first sexual intercourse for at-risk adolescent males", *Child Development*, 67, pp. 344-359.

Carpenter, L.M. (1998), „From girls into women: scripts for sexuality and romance in *Seventeen* magazine, 1974-1994", *Journal of Sex Research*, 35(2), pp. 158-168.

Centers for Disease Control and Prevention [CDC] (2000), „Youth risk behavior surveillance – United States, 1999", *MMWR*, 49 (nr. SS-5).

Chilman, C.S. (1986). „Some psychosocial aspects of adolescent sexual and contraceptive behaviors in a changing American society", în J.B. Lancaster, B.A. Hamburg (eds.), *School-Age Pregnancy and Parenthood: Biosocialdimensions* (pp. 191-217), Aldine de Gruyter, Hawthorne, NY.

Coles, R., Stokes, G. (1985), *Sex and the American Teenager*, Harper & Row, New York.

Costa, F.M., Jessor, R., Donovan, J.E., Fortenberry, J.D. (1995), „Early initiation of sexual intercourse: The influence of psychosocial unconventionality", *Journal of Research on Adolescence*, 5, pp. 93-121.

Crockett, L.J., Bingham, C.R., Chopak, J.S., Vicary, J.R. (1996), „Timing of first sexual intercourse: The role of social control, social learning, and problem behavior", *Journal of Youth and Adolescence*, 25, pp. 89-111.

Cvetkovich, G., Grote, B. (1980), „Psychological development and the social problem of teenage pregnancy", în C. Chilman (ed.), *Adolescent Pregnancy and Childbearing: Findings from Research* (pp. 15-41), US Department of Health and Human Services, Washington, DC.

Darroch, I.E., Landry, D.J., Oslak, S. (1999), „Age differences between sexual partners in the United States", *Family Planning Perspectives*, 31, pp. 160-167.

Davis, S.M., Harris, M.B. (1982), „Sexual knowledge, sexual interests, and sources of sexual information of rural and urban adolescents from three cultures", *Adolescence*, 17, pp. 471-492.

Day, R.D. (1992), „The transition to first intercourse among racially and culturally diverse youth", *Journal of Marriage and the Family*, 54, pp. 749-762.

Dittus, P.J., Jaccard, J. (2000), „The relationship of adolescent perceptions of maternal disapproval of sex and of the mother-adolescent relationship to sexual outcomes", manuscris, Department of Psychology, State University of New York at Albany, NY.

East, P.L. (1996), „The younger sisters of childbearing adolescents: Their attitudes, expectations, and behaviors", *Child Development*, 67, pp. 267-282.

East, P.L., Felice, M.E., Morgan, M.C. (1993), „Sisters' and girlfriends' sexual and childbearing behavior: effects on early adolescent girls' sexual outcomes", *Journal of Marriage and the Family*, 55, pp. 953-963.

Feldman, S.S., Brown, N. (1993), „Family influences on adolescent male sexuality: The mediational role of self-restraint", *Social Development*, 2, pp. 16-35.

Feldman, S.S., Turner, R., Araujo, K. (1999), „Interpersonal context as an influence on sexual timetables of youth: Gender and ethnic effects", *Journal of Research on Adolescence*, 9(1), pp. 25-52.

Fine, G.A. (1987), *With the Boys: Little League Baseball and Adolescent Culture*, University of Chicago Press, Chicago.

Fine, M. (1988), „Sexuality, schooling, and adolescent females: The missing discourse of desire", *Harvard Educational Review*, 58(1), pp. 29-53.

Flannery, D.J., Rowe, D.C., Gulley, B.L. (1993), „Impacts of pubertal status, timing, and age on adolescent sexual experience and delinquency", *Journal of Adolescent Research*, 8, pp. 21-40.

Forste, R.T., Heaton, T.B. (1988), „Initiation of sexual activity among female adolescents", *Youth and Society*, 19(3), pp. 250-268.

Gagnon, J.H. (1973), „Scripts and the coordination of sexual conduct", *Nebraska Symposium on Motivation*, 21, pp. 27-59.

Gagnon, J.H. (1990), „The explicit and implicit use of the scripting perspective in sex research", *Annual Review of Sex Research*, 1, pp. 1-43.

Garn, S.M. (1980), „Continuities and change in maturational timing", în O.G. Brim, J. Kagan (eds.), *Constancy and Change in Human Development* (pp. 113-162), Harvard University Press, Cambridge, MA.

Graber, J.A., Brooks-Gunn, J., Galen, B.R. (1998), „Betwixt and between: Sexuality in the context of adolescent transitions", în R. Jessor (ed.), *New Perspectives of Adolescent Risk Behavior* (pp. 270-316), Cambridge University Press, Cambridge.

Halpern, C.T., Udry, J.R., Campbell, B., Suchindran, C. (1993), „Testosterone and pubertal development as predictors of sexual activity: A panel analysis of adolescent males", *Psychosomatic Medicine*, 55, pp. 436-447.

Halpern-Felsher, B., Millstein, S.G., Ellen, M. (1996), „Relationship of alcohol use and risky sexual behavior: A review and analysis", *Journal of Adolescent Health*, 19, pp. 331-336.

Hamburg, B. (1986), „Subsets of adolescent mothers: Developmental, biomedical, and psychosocial issues", în J.B. Lancaster, B.A. Hamburg (eds.), *School-Age Pregnancy and Parenthood: Biosocial Dimensions* (pp. 115-145), Aldine de Gruyter, Hawthorne, NY.

Hillier, L., Harrison, L., Bowditch, K. (1999), „«Neverending love» and «blowing your load»: The meanings of sex to rural youth", *Sexualities*, 2(1), pp. 69-88.

Hillier, L., Harrison, L., Warr, D. (1997), „«When you carry a condom all the boys think you want it»: Negotiating competing discourses about safe sex", *Journal of Adolescence*, 21, pp. 15-29.

Hogan, D.P., Kitagawa, E.M. (1985), „The impact of social status, family structure, and neighborhood on the fertility of black adolescents", *American Journal of Sociology*, 90(4), pp. 825-855.

Huston, A., Wartella, E., Donnerstein, E. (1998), *Measuring Effects of Sexual Content in the Media: A Report to the Kaiser Family Foundation*, Kaiser Family Foundation, Washington, DC.

Irwin, C.E., Jr., Igra, V., Eyre, S., Millstein, S. (1997), „Risk-taking behavior in adolescents: the paradigm", în M.S. Jacobson, J.M. Rees, N.H. Golden, C.E. Irwin (eds.), *Adolescent Nutritional Disorders: Prevention and Treatment* (pp. 1-35), New York Academy of Sciences, New York.

Jaccard, J., Blanton, H., Dodge, T. (2000), „Peer influence on risk behavior", manuscris, Department of Psychology, State University of New York at Albany, NY.

Jaccard, J., Dittus, P.J., Gordon, V.V. (1996), „Maternal correlates of adolescent sexual and contraceptive behavior", *Family Planning Perspectives*, 28(4), pp. 159-185.

Jaccard, J., Dittus, P.J., Gordon, V.V. (1998), „Parent-adolescent congruency in reports of adolescent sexual behavior and in communication about sexual behavior", *Child Development*, 69, pp. 247-261.

Jacobson, K.C., Crockett, L.J. (2000), „Parental monitoring and adolescent adjustment: An ecological perspective", *Journal of Research on Adolescence*, 10, pp. 65-97.

Jessor, R., Costa, E., Jessor, S.L., Donovan, J.E. (1983), „Time of first intercourse: A prospective study", *Journal of Personality and Social Psychology*, 44(3), pp. 608-626.

Katchadourian, H. (1990), „Sexuality", în S.S. Feldman, G.R. Elliott (eds.), *At the Threshold: The Developing Adolescent* (pp. 330-351), Harvard University Press, Cambridge, MA.

Keating, D. (1990), „Adolescent thinking", în S.S. Feldman, G.R. Elliott (eds.), *At the Threshold: The Developing Adolescent* (pp. 54-89), Harvard University Press, Cambridge, MA.

Ketterlinus, R.D., Lamb, M.E., Nitz, K., Elster, A.B. (1992), „Adolescent nonsexual and sex-related problem behaviors", *Journal of Adolescent Research*, 7, pp. 431-456.

Kowaleski-Jones, L., Mott, F.L. (1998), „Sex, contraception and childbearing among high-risk youth : Do different factors influence males and females ? ", *Family Planning Perspectives*, 30, pp. 163-169.

Ku, L., Sonenstein, F.L., Lindberg, L.D., Bradner, C.H., Boggess, S., Pleck, J.H. (1998), „Understanding changes in sexual activity among young metropolitan men : 1979-1995", *Family Planning Perspectives*, 30(6), pp. 256-262.

Ku, L., Sonenstein, F.L., Pleck, J.H. (1993a), „Factors influencing first intercourse for teenage men", *Public Health Reports*, 108(6), pp. 680-694.

Ku, L., Sonenstein, F.L., Pleck, J.H. (1993b), „Neighborhood, family and work : influences on the premarital behaviors of adolescent males", *Social Forces*, 72, pp. 479-503.

Kwan, M., Greenleaf, W.J., Mann, L., Crapo, L., Davidson, J.M. (1983), „The nature of androgen action of male sexuality : A combined laboratory and self-report study in hypo-gonadal men", *Journal of Clinical Endocrinology and Metabolism*, 57, pp. 557-562.

Lamanna, M.A. (1999), „Lining the postmodern dream : Adolescent women's discourse on relationships, sexuality, and reproduction", *Journal of Family Issues*, 20(2), pp. 181-217.

Leitenberg, H., Detzer, M.J., Srebnik, D. (1993), „Gender differences in masturbation and the relation of masturbation experience in preadolescence and/or early adolescence to sexual behavior and sexual adjustment in young adulthood", *Archives of Sexual Behavior*, 22(2), pp. 87-98.

Luster, T., Small, S.A. (1994), „Factors associated with sexual risk-taking behaviors among adolescents", *Journal of Marriage and the Family*, 56, pp. 622-632.

Magnusson, D. (1988), *Individual Development from an Interactional Perspective : A Longitudinal Study*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Manlove, J., Terry, E. (2000), *Trends in Sexual Activity and Contraceptive Use Among Teens* (Research Brief No. 2000-03), Child Trends, Washington, DC.

Manning, W.D., Longmore, M.A., Giordano, P.C. (2000), „The relationship context of contraceptive use at first intercourse", *Family Planning Perspectives*, 32(3), pp. 104-110.

Miller, B.C., Benson, B., Galbraith, K.A. (2001), „Family relationships and adolescent pregnancy risk : A research synthesis", *Developmental Review*, 21, pp. 1-38.

Miller, B.C., Bingham, C.R. (1989), „Family configuration in relation to the sexual behavior of female adolescents", *Journal of Marriage and the Family*, 51, pp. 499-506.

Miller, B.C., McCoy, J.K., Olson, T.D., Wallace, C.M. (1986), „Parental discipline and control attempts in relation to adolescent sexual attitudes and behavior", *Journal of Marriage and the Family*, 48, pp. 503-512.

Miller, B.C., Monson, B.H., Norton, M.C. (1995), „The effects of forced sexual intercourse on white female adolescents", *Child Abuse and Neglect*, 19, pp. 1289-1301.

Miller, B.C., Norton, M.C., Curtis, T., Hill, E.J., Schvaneveldt, P., Young, M.H. (1997), „The timing of sexual intercourse among adolescents : Family, peer, and other antecedents", *Youth & Society*, 29(1), pp. 54-83.

Miller, B.C., Norton, M.C., Fan, X., Chistopherson, C.R. (1998), „Pubertal development, parental communication, and sexual values in relation to adolescent sexual behaviors", *Journal of Early Adolescence*, 18, pp. 27-52.

Miller, B.C., Olson, T.D. (1988), „Sexual attitudes and behavior of high school students in relation to background and contextual factors", *Journal of Sex Research*, 24, pp. 194-200.

Miller, B.O., Sneesby, K. (1988), „Educational correlates of adolescents' sexual attitudes and behavior", *Journal of Youth and Adolescence*, 17, pp. 521-530.

Miller, K.E., Sabo, D.E., Farrell, M.P., Barnes, G.M., Melnick, M.J. (1998), „Athletic participation and sexual behavior in adolescents : The different worlds of boys and girls", *Journal of Health and Social Behavior*, 39, pp. 108-123.

Miller, K.S., Clark, L.E., Wendell, D.A., Levin, M.L., Gray-Ray, P., Velez, C.N., Webber, M.P. (1997), „Adolescent heterosexual experience : A new typology", *Journal of Adolescent Health*, 20, pp. 179-186.

Miller, W.B., Pasta, D.J., MacMurray, J., Chiu, C., Wu, H., Comings, D.E. (1999), „Dopamine receptor genes are associated with age at first sexual intercourse", *Journal of Biosocial Sciences*, 31, pp. 43-54.

Moore, S., Rosenthal, D. (1993), *Sexuality in Adolescence*, Routledge, New York.

Mott, F.L., Fondell, M.M., Hu, P.N., Kowaleski-Jones, L., Menaghan, E.G. (1996), „The determinants of first sex by age 14 in a high-risk adolescent population", *Family Planning Perspectives*, 28(1), pp. 13-18.

Newcomer, S.F., Udry, J.R. (1984), „Mothers' influence on the sexual behavior of their teenage children", *Journal of Marriage and the Family*, 46, pp. 477-485.

Newcomer, S.F., Udry, J.R. (1987), „Parental marital status effects on adolescent sexual behavior", *Journal of Marriage and the Family*, 49, pp. 235-240.

Ohannessian, C., Crockett, L. (1993), „A longitudinal investigation of the relationship between educational investment and adolescent sexual activity", *Journal of Adolescent Research*, 8, pp. 167-182.

Orenstein (1994), *School Girls : Young Women, Self-Esteem, and the Confidence Gap*, Doubleday, New York.

Paige, K.E., Paige, J.M. (1985), *Politics and Reproductive Rituals*, University of California Press, Berkeley.

Paikoff, R.L. (1995), „Early heterosexual debut : Situations of sexual possibility during the transition to adolescence", *American Journal of Orthopsychiatry*, 65(3), pp. 389-401.

Public Policy Productions (1995), *Teens, Sex and the Schools* (video).

Raffaelli, M., Bogenschneider, K., Flood, M.F. (1998), „Parent-teen communication about sexual topics", *Journal of Family Issues*, 19(5), pp. 316-334.

Rawlings, D., Boldero, J., Wiseman, F. (1995), „The interaction of age with Impulsiveness and Venturesomeness in the prediction of adolescent sexual behavior", *Individual Differences*, 19(1), pp. 117-120.

Reiss, I. (1967), *The Social Context of Premarital Sexual Permissiveness*, Holt, New York.

Richards, M.H., Crowe, P.A., Larson, R., Swarr, A. (1998), „Developmental patterns and gender differences in the experience of peer companionship during adolescence", *Child Development*, 69, pp. 154-163.

Richards, M.H., Larson, R. (1993), „Pubertal development and the daily subjective states of young adolescents", *Journal of Research on Adolescence*, 3, pp. 145-169.

Rodgers, J.L., Rowe, D.C. (1990), „Adolescent sexual activity and mildly deviant behavior", *Journal of Family Issues*, 11(3), pp. 274-293.

Rose, S., Frieze, I.H. (1993), „Young singles' contemporary dating scripts", *Sex Roles*, 28, pp. 499-509.

Rosenthal, D.A., Smith, M.A. (1997), „Adolescent sexual timetables", *Journal of Youth and Adolescence*, 26(5), pp. 619-636.

Rostosky, S.S., Wilcox, B.L., Comer Wright, M.L., Randall, B.A. (în curs de apariţie), „The impact of religiosity on adolescent sexual behavior : A review of the evidence", *Journal of Adolescent Research*.

Rowe, D., Linver, M. (1995), „Smoking and addictive behaviors : Epidemiological, individual, and family factors", în J. Turner, L. Cardon (eds.), *Behavior Genetic Approaches in Behavioral Medicine : Perspectives on Individual Differences* (pp. 67-84), Plenum, New York.

Rowe, D.C., Rodgers, J.L., Meseck-Bushey, S., St. John, C. (1989a), „An «epidemic» model of sexual intercourse prevalences for black and white adolescents", *Social Biology*, 36, pp. 127-145.

Rowe, D.C., Rodgers, J.L., Meseck-Bushey, S., St. John, C. (1989b), „Sexual behavior and nonsexual deviance : A sibling study of their relationship", *Developmental Psychology*, 25, pp. 61-69.

Santelli, J.S., Brener, N.D., Lowry, R., Bhatt, A., Zabin, L.S. (1998), „Multiple sexual partners among US adolescents", *Family Planning Perspectives*, 30, pp. 271-275.

Satcher, D. (2001), „The Surgeon General's call to action to promote sexual health and responsible sexual behavior", preluat de pe site-ul http : //www.surgeongeneral.gov/library/sexualhealth/call.htm.

Sherwin, B.B., Gelfand, M.M., Brender, W. (1985), „Androgen enhances sexual motivation in females : A prospective cross-over study of sex steroid administration in the surgical menopause", *Psychosomatic Medicine*, 7, pp. 339-351.

SIECUS (1997), „Male involvement in teen pregnancy", *SHOP Talk (School Health Opportunities and Progress) Bulletin*, 2(8).

Sieving, R., McNeely, C., Blum, R. (2000), „Maternal expectations, mother-child connectedness, and adolescent sexual debut", *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 154, pp. 809-816.

Singh, S., Darroch, J.E. (1999), „Trends in sexual activity among adolescent American women : 1982-1995", *Family Planning Perspectives*, 31(5), pp. 212-219.

Small, S.A., Luster, T. (1994), „Adolescent sexual activity : An ecological, risk-factor approach", *Journal of Marriage and the Family*, 56, pp. 181-192.

Smith, E.A., Udry, J.R. (1985), „Coital and non-coital sexual behaviors of white and black adolescents", *American Journal of Public Health*, 75(10), pp. 1200-1203.

Smith, E.A., Udry, J.R., Morris, N.M. (1985), „Pubertal development and friends : A biosocial explanation of adolescent sexual behavior", *Journal of Health and Social Behavior*, 26, pp. 183-192.

Smith, T.W. (1994), „Attitudes toward sexual permissiveness : Trends, correlates, and behavioral connections", în A.S. Rossi (ed.), *Sexuality Across the Life Course* (pp. 63-97), University of Chicago Press, Chicago.

Sprecher, S., McKinney, K. (1987), „Barriers in the initiation of intimate heterosexual relationships and strategies for intervention", nuumăr special : „Intimate relationships : Some social work perspectives on love", *Journal of Social Work and Human Sexuality*, 5, pp. 97-110.

Thompson, S. (1995), *Going All the Way : Teenage Girls' Tales of Sex, Romance, and Pregnancy*, Hill & Wang, New York.

Thornton, A. (1990), „The courtship process and adolescent sexuality", *Journal of Family Issues*, 11(3), pp. 239-273.

Thornton, A.D., Camburn, D. (1987), „The influence of the family on premarital sexual attitudes and behavior", *Demography*, 24, pp. 323-340.

Thornton, A.D., Camburn, D. (1989), „Religious participation and adolescent sexual behavior and attitudes", *Journal of Marriage and Family*, 51, pp. 641-653.

Tolman, D.L., Szalacha, L.A. (1999), „Dimensions of desire", *Psychology of Women Quarterly*, 23, pp. 7-39.

Treboux, D., Busch-Rossnagel, N.A. (1990), „Social network influences on adolescent sexual attitudes and behaviors", *Journal of Adolescent Research*, 5, pp. 175-189.

Udry, J.R., Billy, J.O.G. (1987), „Initiation of coitus in early adolescence", *American Sociological Review*, 52, pp. 841-855.

Udry, J.R., Billy, J.O.G., Morris, N.M., Groff, T., Raj, M. (1985), „Serum androgenic hormones motivate sexual behavior in adolescent boys", *Fertility and Sterility*, 43, pp. 90-94.

Udry, J.R., Campbell, B.C. (1994), „Getting started on sexual behavior", în A.S. Rossi (ed.), *Sexuality Across the Life Course* (pp. 187-207), University of Chicago Press, Chicago.

Udry, J.R., Talbert, L.M., Morris, N.M. (1986), „Biosocial foundations for adolescent female sexuality", *Demography*, 23, pp. 217-230.

Upchurch, D.M., Aneshensel, C.S., Sucoff, C.A., Levy-Storms, L. (1999), „Neighborhood and family contexts of adolescent sexual activity", *Journal of Marriage and the Family*, 61, pp. 920-933.

Weinstein, M., Thornton, A. (1989), „Mother-child relations and adolescent sexual attitudes and behaviors", *Demography*, 26(A), pp. 563-577.

Whitbeck, L., Conger, R., Kao, M. (1993), „The influence of parental support, depressed affect, and peers on the sexual behaviors of adolescent girls", *Journal of Family Issues*, 14(2), pp. 261-278.

Whitbeck, L.B., Conger, R.D., Simons, R.L., Kao, M. (1993), „Minor deviant behaviors and adolescent sexual activity", *Youth & Society*, 25(1), pp. 24-37.

Whitbeck, L., Hoyt, D., Miller, M., Kao, M. (1992), „Parental support, depressed affect, and sexual experiences among adolescents", *Youth and Society*, 24(2), pp. 166-177.

Whitbeck, L.B., Simons, R.L., Kao, M.Y. (1994), „The effects of divorced mothers' dating behaviors and sexual attitudes on the sexual attitudes and behaviors of their adolescent children", *Journal of Marriage and the Family*, 56, pp. 615-621.

Whitbeck, L.B., Yoder, K.A., Hoyt, D.R., Conger, R.D. (1999), „Early adolescent sexual activity: A developmental study", *Journal of Marriage and the Family*, 61, pp. 934-946.

Whiting, J.W., Burbank, V.K., Ratner, M.S. (1986), „The duration of maidenhood across cultures", în J.B. Lancaster, B.A. Hamburg (eds.), *School-Age Pregnancy and Parenthood: Biosocial Dimensions* (pp. 273-302), Aldine de Gruyter, Hawthorne, NY.

Widmer, E.D. (1997), „Influence of older siblings on initiation of sexual intercourse", *Journal of Marriage and the Family*, 59, pp. 928-938.

Wyatt, G.E., Riederle, M.H. (1994), „Reconceptualizing issues that affect women's sexual decision-making and sexual functioning", *Psychology of Women Quarterly*, 18, pp. 611-625.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 19

Relaţiile intime ale tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale

Lisa M. Diamond, Ritch C. Savin-Williams

Introducere

Nici o lucrare anterioară despre adolescenţă nu cuprinde vreun capitol consacrat tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale. Deşi specialiştii din domeniul social şi comportamental au început încă din anii '80 să studieze în mod sistematic homosexualitatea tinerilor, majoritatea cercetărilor iniţiale prezentau deficienţe teoretice şi neajunsuri metodologice. Acest lucru s-a schimbat. Numărul şi calitatea studiilor asupra tinerilor atraşi de persoanele de acelaşi sex a crescut foarte mult, iar acum putem afirma cu destulă certitudine prin ce anume experienţele lor se aseamănă cu cele ale adolescenţilor heterosexuali *şi* prin ce diferă. Totodată, ştim că experienţele homosexuale ale adolescenţilor – de la fantezii şi atracţii la relaţii romantice veritabile – sunt mai comune decât au presupus mulţi autori de-a lungul timpului. Astfel, nici o analiză aprofundată a evoluţiei sociale şi sexuale a adolescenţilor nu-şi poate permite să ignore relaţiile sexuale dintre tinerii de acelaşi sex.

Cu toate acestea, discutarea acestui subiect este mai dificilă decât s-ar putea presupune. Deşi discuţiile despre homosexualitatea adolescenţilor sunt considerate adesea drept discuţii despre lesbiene, gay şi bisexuali adolescenţi, acest lucru nu este în întregime corect. Nu toţi adolescenţii atraşi de persoane de acelaşi sex şi care au avut astfel de experienţe se consideră lesbiene, gay sau bisexuali şi nu toate lesbienele, homosexualii şi bisexualii adulţi îşi aduc aminte că au trăit în adolescenţă experienţa de a fi atraşi de persoane de acelaşi sex. Care este, în acest caz, subiectul adecvat al acestui capitol – lesbienele, homosexualii şi bisexualii care se identifică astfel, indiferent de modul cum se manifestă homosexualitatea lor sau intimitatea homosexuală adolescentă, indiferent de faptul că se va transforma sau nu într-o identificare lesbiană/homosexuală/bisexuală?

Ambele aspecte merită luate în considerare. Toate aspectele homosexualităţii încalcă normele culturale sexuale stabilite din prezent, iar acest aspect este suficient pentru a cauza consecinţe intrapsihice şi interpersonale chiar şi în cazul tinerilor care nu se

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

identifică niciodată ca fiind lesbiene, gay sau bisexuali. Astfel, preocuparea noastră în acest capitol o reprezintă *tinerii aparţinând minorităţilor sexuale*, definiţi ca toţi tinerii care simt atracţii homosexuale. Deşi nu putem anticipa cu exactitate dorinţele şi identităţile sexuale *viitoare* ale acestor tineri, dorinţele lor *actuale* îi aduc în centrul atenţiei noastre, din punct de vedere teoretic şi empiric.

Importanţa relaţiilor intime

Majoritatea studiilor existente despre tinerii aparţinând minorităţilor sexuale s-au axat asupra comportamentului lor sexual, asupra dezvoltării identităţii, stigmatizării/victimizării şi tendinţelor suicidare. Pe baza acestor studii, s-ar putea trage concluzia că tinerii aparţinând minorităţilor sexuale îşi petrec tot timpul făcând sex, analizându-şi identitatea sexuală, apărându-se de atacuri verbale şi fizice şi gândindu-se la sinucidere. Evident, este o percepţie distorsionată. Deşi fiecare dintre aceste aspecte importante merită atenţie, în general cercetătorii au trecut cu vederea aspectele comune, de zi cu zi, ale vieţii de adolescent, cum ar fi formarea şi destrămarea prieteniilor obişnuite, relaţiile cu părinţii şi relaţiile romantice.

Eforturile de a înţelege evoluţia socială a tinerilor din minorităţile sexuale prezintă o deficienţă majoră. Dintre toate tranziţiile multiple care au loc în timpul adolescenţei şi la începutul vieţii adulte, cele care implică relaţii interpersonale sunt dintre cele mai evidente şi mai importante. Adolescenţii de toate orientările sexuale manifestă o intensificare notabilă a dorinţelor şi capacităţilor asociate cu intimitatea emoţională cu congenerii lor, iar aceste modificări le remodelează în profunzime relaţiile apropiate şi sentimentul sinelui pe care şi-l creează pe baza acestor relaţii. Transformările ar putea prezenta o semnificaţie deosebită pentru tinerii aparţinând minorităţilor sexuale, datorită faptului că homosexualitatea este un fenomen fundamental interpersonal, precum şi intrapsihic. La urma urmei, atracţiile homosexuale sunt dorinţe de a avea interacţiuni de anumite tipuri cu anumiţi parteneri, iar semnificaţia lor socială foarte pregnantă derivă direct din acest fapt.

Cu toate acestea, universurile interpersonale ale tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale au beneficiat de o atenţie redusă. Mai degrabă, se presupune că relaţiile lor intime sunt simple „imagini în oglindă" ale relaţiilor apropiate dintre tinerii heterosexuali, implicând îndrăgostiri şi întâlniri cu membri ai *aceluiaşi* sex în loc de membri ai sexului *opus*. Realitatea este mult mai complicată. Tinerii aparţinând minorităţilor sexuale nu numai că au relaţii sexuale şi emoţionale *atât* cu femei, *cât şi* cu bărbaţi în perioada adolescenţei (Savin-Williams, 1996a), dar unii stabilesc relaţii unice cu persoane de acelaşi sex şi/sau cu persoane de sex opus, care depăşesc graniţele convenţionale dintre prietenie şi dragoste romantică (Diamond, 2000a).

Evident, experienţele interpersonale ale acestor tineri sunt departe de imaginea în oglindă a experienţelor heterosexuale. Acest capitol analizează ceea ce se cunoaşte despre patternurile lor unice de participare la relaţii şi implicaţiile acestor patternuri din perspectiva evoluţiei sociale. Vom pune accentul pe relaţiile dintre tineri şi congenerii lor – în special pe prieteniile strânse şi pe legăturile romantice/sexuale. Relaţiile cu părinţii, deşi sunt importante, evident, nu intră în atenţia acestui capitol, iar cititorii interesaţi pot apela la alte surse pentru analize ample ale acestui subiect (Floyd *et al.*, 1999; Savin-Williams, 1998c, 2001).

Orientarea sexuală şi intimitatea homosexuală

Vom începe prin a analiza ce anume se cunoaşte în prezent despre orientarea sexuală şi despre manifestările sale în adolescenţă. *Orientarea sexuală* este definită de obicei drept un pattern coerent, cu durată prelungită, al dorinţei sexuale pentru persoanele de acelaşi sex, de sex opus sau de ambele sexe. Acest concept nu trebuie confundat cu *identitatea sexuală*, care reprezintă o concepţie organizată în mod cultural cu privire la sine, potrivit unei etichete sexuale, de obicei *lesbiană/gay*, *bisexual* sau *heterosexual*. Specificul şi cauzele orientărilor sexuale au făcut obiectul multor studii, speculaţii şi dezbateri. Oamenii se nasc cu o predispoziţie anume către atracţia faţă de persoanele de acelaşi sex sau aceste atracţii sunt influenţate de experienţele de mediu? Dacă prima presupunere este adevărată, când se manifestă aceste predispoziţii şi ce anume mai influenţează ele (de exemplu, sentimentele afective, comportamentul în funcţie de sex etc.). Dacă ultima presupunere este adevărată, ce tipuri de experienţe de mediu sunt implicate? Modelează şi remodelează dorinţele sexuale pe parcursul întregii vieţi sau numai în copilărie?

Deşi doar aceste întrebări, singure, ar putea face obiectul întregului capitol, vom pune accentul pe trei aspecte asupra cărora oamenii de ştiinţă cad de acord într-o măsură tot mai mare şi care au implicaţii importante asupra înţelegerii homosexualităţii la adolescenţi. În primul rând, la unii oameni, orientarea sexuală este parţial determinată de gene (subiect analizat în Bailey şi Pillard, 1995). Această concluzie este sprijinită de studiul cromozomilor (Hamer şi Copeland, 1994) şi de studii asupra gemenilor (Bailey şi Pillard, 1991; Bailey *et al.*, 1993) şi oferă o explicaţie biologică pentru faptul că multe minorităţi sexuale îşi percep homosexualitatea drept o trăsătură stabilă, constantă, care se manifestă pentru prima oară la începutul copilăriei (Savin-Williams, 1996c). Deşi cercetătorii au descoperit nivele variate de concordanţă pentru orientarea homoerotică pe linia înrudirii genetice, trebuie remarcat faptul că nici un studiu nu a relevat o concordanţă perfectă a orientării sexuale la gemenii identici, fapt care demonstrează că sunt implicaţi şi factori non-genetici.

Ajungem astfel la cel de-al doilea aspect: orientarea sexuală are cauze multiple, iar combinaţiile multiple de cauze pot fi operative pentru diverse persoane (Garnets şi Kimmel, 1993; Richardson, 1987). În unele cazuri, factorii genetici contează mai mult decât influenţele mediului; în alte cazuri, factorii cei mai importanţi sunt cei psihosociali şi interpersonali. Din această cauză, homosexualitatea evoluează în ritmuri diferite şi în contexte diferite la persoane diferite. Unele persoane din rândul minorităţilor sexuale îşi aduc aminte că au fost atraşi de persoane de acelaşi sex de la o vârstă mică, în contextul fanteziilor spontane; altele nu simt atracţii faţă de persoanele de acelaşi sex până în perioada adultă, în contextul unor relaţii specifice de lungă durată (Blumstein şi Schwartz, 1990; Kitzinger şi Wilkinson, 1995; Savin-Williams, 1996c).

Prin urmare, iată şi al treilea aspect: orientarea sexuală şi intimitatea homosexuală sunt fenomene distincte. O persoană nu trebuie să aibă o orientare homosexuală pentru a-şi dori intimitate cu persoane de acelaşi sex şi pentru a resimţi plăcerea determinată de această intimitate ; o persoană nu trebuie să aibă o orientare heterosexuală pentru a-şi dori intimitate cu persoane de sex opus şi pentru a resimţi plăcerea determinată de această intimitate. Mai curând, oamenii trăiesc de obicei o mare diversitate de atracţii şi de comportamente în timpul adolescenţei, iar o parte dintre acestea reflectă curiozitatea şi dorinţa de a experimenta, unele presiunile sociale, iar unele o orientare sexuală subiacentă (Bancroft, 1990 ; Cass, 1990 ; Laumann *et al.*, 1994). Această complexitate îngreunează identificarea unui ansamblu distinct de comportamente şi de afecte care să diferenţieze cu certitudine lesbienele/homosexualii/bisexualii adolescenţi de adolescenţii confuzi, dornici să experimenteze, dornici de aventuri sexuale sau curioşi. Poate că singura modalitate de a stabili cu siguranţă dacă atracţiile homosexuale ale unui adolescent vor persista şi în viaţa adultă este aceea de a observa dacă acest lucru *se întâmplă*. Până atunci, vom culege indicii din modul în care tinerii îşi descriu experienţele şi îşi interprezează dorinţele şi relaţiile, rezistând tentaţiilor de a-şi corecta afirmaţiile pe baza unor prejudecăţi legate de evoluţia „tipică" a lesbienelor/homosexualilor/bisexualilor.

Modalităţile multiple de evoluţie a minorităţilor sexuale

Însăşi noţiunea de evoluţie a lesbienelor/homosexualilor/bisexualilor este tot mai suspectă. De exemplu, deşi cândva se considera că toate minorităţile sexuale trăiesc revelaţia atracţiilor lor homosexuale înainte de adolescenţă, acum ştim că nu se întâmplă întotdeauna aşa. Minorităţile sexuale au mai degrabă traiectorii ale evoluţiei sociale şi sexuale extrem de diverse (Diamond, 1998, 2000b, în curs de apariţie ; Diamond şi Savin-Williams, 2000 ; Golden, 1987 ; Savin-Williams, 1998a, în curs de apariţie ; Savin-Williams şi Diamond, 2000), raportând diverse vârste şi contexte asociate cu prima conştientizare a atracţiilor homosexuale, prima întrebare cu privire la sex, prima autoidentificare. Totodată, minorităţile sexuale prezintă patternuri extrem de divergente ale relaţiilor sexuale şi romantice (Diamond, Savin-Williams şi Dubé, 1999 ; Savin-Williams, 1996a), patternuri divergente de prietenie cu congenerii şi adulţii heterosexuali şi din minorităţile sexuale (Diamond şi Dubé, 2001) şi grade diferite de deschidere cu privire la sexualitatea lor în raport cu prietenii şi membrii familiei (Cohen şi Savin-Williams, 1996 ; Savin-Williams, 1998b).

Astfel, nu există o unică „traiectorie a evoluţiei minorităţilor sexuale", ci căi multiple de evoluţie în diverse domenii, iar fiecare dintre aceste căi este sensibilă la caracteristicile personale ale tânărului şi la mediile locale. Factori ca sexul, etnia şi clasa socială au influenţe clare, dar acelaşi lucru se poate spune şi despre personalitatea generală a tânărului, despre încredere, impulsuri sexuale, tenacitate şi atractivitate. Andersen şi Cyranowski (1994) au afirmat că diferenţele individuale din aceste domenii joacă un rol formativ deosebit la începutul „carierei sexuale/intime" a unei persoane.

Factorii de mediu sunt şi ei extrem de importanţi. S-a observat de mult timp că marile centre urbane tind să fie mai tolerante faţă de homosexualitate, în comparaţie cu comunităţile mici, rurale, iar tinerii din aceste două tipuri de comunităţi se vor confrunta probabil cu presiuni diferite, pe măsură ce încearcă să-şi recunoască, să-şi interpreteze şi să-şi accepte atracţiile homosexuale. Totodată, vor avea acces în grade diferite la surse de sprijin. Marile centre urbane tind să aibă comunităţi active de lesbiene/gay/bisexuali care susţin grupurile de tineri şi activităţile recreaţionale axate pe tineri. Este posibil ca tinerii din zonele rurale să nu ştie foarte multe despre existenţa unor astfel de surse. Aceste diferenţe influenţează în mod direct modul în care tinerii experimentează şi interpretează homosexualitatea, având în vedere faptul că accesul la sursele de sprijin lesbiene/gay/bisexuale are tendinţa de a accelera şi de a facilita procesul de dezvoltare al identităţii minorităţilor sexuale.

Diferenţele de gen

Peste 20 de ani de studii au demonstrat în mod clar că aproape toate caracteristicile evoluţiei şi experienţei minorităţilor sexuale se diferenţiază în funcţie de gen. Până şi experienţa aparent universală a homofobiei are un impact diferit asupra femeilor, în comparaţie cu bărbaţii. De obicei, minorităţile sexuale masculine se confruntă cu o stigmatizare şi cu o violenţă mult mai evidentă, în comparaţie cu femeile (D'Augelli, 1989), iar conform studiilor, cultura noastră este cel mai adesea ameninţată şi siderată de homosexualitatea masculină decât de cea feminină (D'Augelli şi Rose, 1990 ; Herek, 1988). Astfel de diferenţe au implicaţii importante pentru tipurile de experienţe intime pe care tinerii aparţinând minorităţilor sexuale vor avea ocazia să le aibă, precum şi în privinţa repercusiunilor fizice, interpersonale şi intrapsihice ale acestor experienţe.

Unele dintre cele mai mari diferenţe datorate sexului sunt legate de modul în care se manifestă pentru prima oară homosexualitatea. De exemplu, dacă mulţi gay îşi aduc aminte de o copilărie caracterizată de un sentiment de inadecvare din perspectiva genului, de sentimentul de a fi diferit şi de atracţii homosexuale de la vârste mici (Bailey şi Zucker, 1995 ; Herdt şi Boxer, 1993 ; Isay, 1989 ; Savin-Williams, 1990), aceste experienţe sunt mai puţin evocate de lesbiene (Bailey, 1996 ; Diamond, 1998 ; Savin-Williams, 1998a, în curs de apariţie). Totodată, femeile dau dovadă de o variabilitate mai mare a vârstei la care conştientizează pentru prima oară atracţiile homosexuale, a vârstei la care îşi pun sub semnul întrebării sexualitatea, în mod conştient, şi a vârstei la care au avut primul contact sexual (vezi analiza din Savin-Williams şi Diamond, 2000).

De exemplu, tinerii de sex masculin aparţinând minorităţilor sexuale au de obicei contact sexual în primii ani ai adolescenţei (Herdt şi Boxer, 1993 ; Savin-Williams, 1998a), la scurt timp după debutul pubertăţii. Spre deosebire de aceştia, deşi unele tinere aparţinând minorităţilor sexuale fac experimente sexuale cu alte fete pe parcursul adolescenţei, majoritatea nu au contacte sexuale cu membri ai aceluiaşi sex până la sfârşitul adolescenţei sau până la începutul vieţii adulte, deseori la un număr de ani *după* ce s-au identificat drept lesbiene sau bisexuale (Diamond, 1998 ; Kitzinger şi Wilkinson, 1995 ; Savin-Williams, în curs de apariţie ; Savin-Williams şi Diamond, 2000). O mare parte din această variabilitate poate fi atribuită mediilor sociale diverse ale femeilor. De obicei, unele tinere au mai multe şanse de a experimenta contacte homosexuale, ca urmare a unor medii mai permisive, a unei libertăţi mai mari sub aspectul supravegherii parentale şi a unui număr mai mare de parteneri de acelaşi sex disponibili.

Deşi aceşti factori de mediu influenţează şi experienţele formative ale bărbaţilor aparţinând minorităţilor sexuale, în general exercită o presiune mai mare asupra tinerelor.

Se remarcă faptul că acest lucru este în concordanţă cu studiile privitoare la tinerii heterosexuali, ceea ce demonstrează că momentul iniţierii sexuale masculine depinde în mod direct de creşterea nivelului de hormoni androgeni la pubertate, indiferent de factorii sociali, în timp ce momentul iniţierii sexuale a femeilor depinde mai ales de factori sociali şi interpersonali, independent de nivelul de hormoni androgeni (Udry şi Billy, 1987; Udry, Talbert şi Morris, 1986). Cu alte cuvinte, atât băieţii aparţinând minorităţilor sexuale, *cât şi* băieţii heterosexuali tind să aibă activităţi sexuale *când* şi *cu cine* doresc, indiferent de mediu. În cazul tinerelor aparţinând minorităţilor sexuale şi al celor heterosexuale, factorii situaţionali şi de mediu joacă un rol mai important în structurarea experienţelor sexuale.

Factorii interpersonali – în special implicarea în relaţii emoţionale intime – sunt deosebit de importanţi în această privinţă. În comparaţie cu bărbaţii, femeile tind mai mult să afirme că au simţit atracţii emoţionale homosexuale înainte de a trăi dorinţe fizice homosexuale, iar dorinţa fizică apare adesea în contextul unei legături emoţionale deja existente (Blumstein şi Schwartz, 1990; Rose, Zand şi Cimi, 1993; Vance şi Green, 1984). De exemplu, primele atracţii homosexuale ale tinerelor au deseori drept subiect prietene apropiate sau mentori de sex feminin, în timp ce primele atracţii sexuale ale tinerilor au adesea drept subiect persoane străine sau persoane inventate de fantezia lor (Savin-Williams şi Diamond, 2000). În plus, spre deosebire de bărbaţi, femeile tind să afirme că au devenit atrase – ori s-au îndrăgostit – „de persoană, şi nu de sex” (Blumstein şi Schwartz, 1990; Golden, 1987; Savin-Williams, 1998a, în curs de apariţie).

Sursa acestor diferenţe de gen a generat dezbateri considerabile. Unii le atribuie faptului că femeile au fost condiţionate în mod social, de-a lungul istoriei, să-şi restricţioneze sentimentele şi comportamentele sexuale la relaţii emoţionale intime, iar bărbaţii nu (Gagnon şi Simon, 1973). Alţii le atribuie diferenţelor esenţiale dintre sexualitatea feminină şi cea masculină, susţinând ipoteza conform căreia libidoul mai puţin intens al femeilor determină amplificarea rolului factorilor sociali şi interpersonali în structurarea răspunsurilor sexuale (vezi Baumeister, 2000). Este important faptul că aceste dezbateri provocatoare, continue nu trebuie să pună în umbră diversitatea existentă în *cadrul* fiecărui gen. Unii tineri prezintă patternuri „de tip feminin” ale dorinţei şi experienţei homosexuale, în timp ce unele tinere prezintă patternuri „de tip masculin” (Savin-Williams şi Diamond, 2000). Au apărut studii care îşi propun să identifice potenţialii factori care determină aceste patternuri diverse.

Etnia

Etnia este o altă sursă importantă a variabilităţii experienţelor tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale. După cum am afirmat mai devreme, factorii de mediu asociaţi cu comunităţile şi identificările etnice ale tinerilor joacă deseori un rol esenţial în formarea proceselor de recunoaştere, interpretare şi acţiune pe baza atracţiilor homosexuale ale tinerilor (Dubé şi Savin-Williams, 1999). În general, comunităţile etnice tind să stigmatizeze homosexualitatea mai mult decât societatea anglo-americană majoritară (Chan, 1992; Collins, 1990; Hidalgo, 1984; Icard, 1986), ceea ce se reflectă prin faptul că unele limbi nu au termeni cu conotaţie pozitivă sau neutră pentru „lesbiană", „gay" sau „bisexual" (Espin, 1997). În consecinţă, tinerii aparţinând minorităţilor etnice care prezintă atracţii homosexuale cresc adesea fără să-şi dea seama că şi alţii au experienţe asemănătoare (Savin-Williams, 1996b).

Este important faptul că specificul, parametrii şi motivele subiacente ale stigmatizării homosexualităţii variază în mod considerabil în rândul grupurilor etnice, iar acestor diferenţe le corespund implicaţii distincte asupra experienţelor tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale. De exemplu, comunităţile latino, afro-americane, cei originari din insulele Pacificului şi comunităţile sud-asiatice pun foarte mult accent pe legăturile familiale, iar homosexualitatea este considerată deseori o încălcare sau o trădare a coeziunii şi loialităţii familiale (Chan, 1992 ; Hidalgo, 1984 ; Jayakar, 1994 ; Tremble, Schneider şi Appathurai, 1989 ; Vasquez, 1979 ; Wooden, Kawasaki şi Mayeda, 1983). Multe familii sud-asiatice continuă să aranjeze căsătoriile copiilor lor (Jayakar, 1994 ; Pasupathi, în curs de apariţie), iar legăturile sociale create prin aceste căsătorii pot avea implicaţii importante pentru integrarea familiei în alte reţele sociale. Adolescenţii a căror homosexualitate îi determină să nu participe la aceste tradiţii pot fi văzuţi de către părinţii lor drept persoane care fac o alegere egoistă, ce afectează în mod negativ întregul sistem social al familiei. În aceste cazuri, adolescenţii pot simţi că le este imposibil să aleagă între loialitatea faţă de familie şi dorinţele lor intime, imposibil de negat. În consecinţă, mulţi amână să-şi dezvăluie sexualitatea în faţa părinţilor până în momentul absolvirii facultăţii sau până ce devin independenţi (Dubé şi Savin-Williams, 1999).

În grupurile etnice în care membrii celor două sexe au roluri clar delimitate, homosexualitatea primeşte stigmatul suplimentar al devierii de la rolurile de gen (Carrier, 1989 ; Parker, 1989). De exemplu, în multe comunităţi latino se aşteaptă ca tinerii adolescenţi să exhibe caracteristicile masculine, acel „machism" (curaj, agresivitate, putere şi invulnerabilitate), pentru a-şi câştiga statutul de bărbaţi maturi, cu comportament specific latino. Adolescentele trebuie să dea dovadă de o „etichetă" corespunzătoare (răbdare, hărnicie, pasivitate şi obedienţă) pentru a căpăta statutul de femei mature, cu un comportament latino adecvat. Deoarece aceste culturi consideră de obicei homosexualitatea drept un eşec al genului, adolescenţii cu tendinţe homosexuale sunt văzuţi de către comunitatea lor drept rataţi.

În comunităţile afro-americane, homosexualitatea este asociată adesea cu stereotipii bine înrădăcinate în rândul lor, şi anume cu hipersexualitatea şi coruperea morală (Clarke, 1983 ; Collins, 1990 ; Greene, 1986 ; Icard, 1986). Astfel, tinerii aparţinând minorităţilor sexuale se simt adesea siliţi să-şi ascundă homosexualitatea, poate prin implicarea în relaţii romantice şi sexuale cu membri ai sexului opus, pentru a da impresia de normalitate societăţii predominant anglo-americane şi pentru a contrazice stereotipiile rasiste (Clarke, 1983 ; De Monteflores, 1986 ; Gomez şi Smith, 1990 ; Mays şi Cochran, 1988). Presiunile pot fi resimţite deosebit de intens de către tineri, deoarece aceştia pot avea ei înşişi impresia că dorinţele lor homosexuale sunt un simptom al bolii sau al decăderii morale.

Pentru toate aceste motive, tinerii aparţinând minorităţilor etnice pot interpreta şi îşi pot exprima homosexualitatea în moduri mult diferite faţă de tinerii din comunitatea anglo-americană. Unii pot avea comportamente homosexuale doar faţă de străini, pentru a evita să se considere homosexuali şi pentru a-şi menţine legăturile romantice cele mai importante cu parteneri de sex opus (Carballo-Dieguez şi Dolezal, 1994; Vasquez, 1979). Alţii pot amâna comportamentul homosexual până ce sunt siguri că sunt homosexuali (Dubé şi Savin-Williams, 1999), iar unii se pot considera lesbiene sau gay şi pot avea în mod regulat comportamente homosexuale, dar nu se implică mai profund în cultura gay şi aleg să pună accentul pe componenta culturală a identităţii lor, pentru a-şi menţine puternicele legături culturale (Icard, 1986; Mays şi Cochran, 1988.

Relaţiile romantice ale tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale

Cum influenţează diversele experienţe intrapsihice ale minorităţilor sexuale relaţiile lor romantice şi sexuale? După cum am observat mai devreme, acest subiect a fost, din păcate, foarte puţin studiat, însă informaţiile existente sugerează că una dintre cele mai importante caracteristici ale relaţiilor intime ale tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale este modul în care încalcă aşteptările tradiţionale asociate cu relaţiile platonice şi romantice ale adolescenţilor. Deoarece homosexualitatea este foarte stigmatizată, tinerii care încearcă să aibă relaţii homosexuale se confruntă cu o serie de alegeri şi de constrângeri de care tinerii heterosexuali nu trebuie să ţină cont niciodată. Deseori, ei trebuie să-şi pună întrebarea clară legată de *cu cine anume* vor să devină intimi, în ce moduri şi ce riscuri sunt dispuşi să îşi asume pentru a obţine această intimitate. Vor să aibă parteneri de acelaşi sex, de sex opus sau de ambele sexe? Ce tip de intimitate caută şi se aşteaptă să primească de la partenerii femei în comparaţie cu partenerii bărbaţi? Ca răspuns la aceste întrebări, tinerii din minorităţile sexuale îşi construiesc adesea reţele de relaţii intime cu persoane de acelaşi sex *şi* de sex opus care pun sub semnul întrebării aşteptările obişnuite legate de tipurile de relaţii normale şi sănătoase din adolescenţă.

Găsirea potenţialilor parteneri

Multe dintre trăsăturile unice ale relaţiilor tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale pot fi atribuite simplului fapt că relaţiile romantice între persoanele de acelaşi sex sunt dificil de întemeiat şi de menţinut în adolescenţă. Totuşi, deşi majoritatea tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale *îşi doresc* relaţii romantice cu persoane de acelaşi sex (Savin-Williams, 1990), o serie de factori culturali, structurali, interpersonali şi intrapsihici le blochează de obicei accesul la astfel de relaţii. Astfel, poate că trăsătura cea mai pregnantă a relaţiilor romantice homosexuale este caracterul lor foarte eluziv. Primul obstacol implică identificarea potenţialilor parteneri. În timp ce tinerii heterosexuali pot presupune că orice alt adolescent atrăgător este un posibil partener, tinerii aparţinând minorităţilor sexuale trebuie să-şi restrângă opţiunile privitoare la potenţialii parteneri la ceilalţi membri „cunoscuţi" ai minorităţilor sexuale (deşi unii încearcă să întemeieze relaţii cu alţi tineri heterosexuali, asumându-şi riscuri importante de a fi stigmatizaţi sau respinşi).

Majoritatea tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale îşi găsesc congeneri de vârste adecvate în rândul minorităţilor sexuale prin intermediul centrelor comunitare lesbiene/gay/bisexuale; majoritatea sponsorizează grupuri de suport sau activităţi recreaţionale prin care adolescenţii se pot întâlni şi pot socializa cu alţi adolescenţi aparţinând minorităţilor sexuale. Aceste activităţi sunt extrem de valoroase prin faptul că le oferă tinerilor un loc sigur în care să-şi clarifice aspectele legate de autoidentificare şi de relevarea adevăratelor lor înclinaţii, oferindu-le posibilitatea de a vedea ce înseamnă o adolescenţă „normală". Aceste grupuri de congeneri aparţinând minorităţilor sexuale le dau tinerilor şansa de a flirta, de a bârfi, de a discuta în contradictoriu, de a încerca să medieze relaţii, de a se îndrăgosti şi de a suferi din dragoste – la fel ca şi tinerii heterosexuali. Deşi numărul tinerelor/tinerilor lesbiene/gay/bisexuali a crescut foarte mult în ultimii zece ani, multor tineri aparţinând minorităţilor sexuale le este totuşi greu să-şi întâlnească congenerii, cum este cazul celor care trăiesc în oraşe mici, în zone rurale sau care nu au acces la mijloace de transport. Alţii pot ezita să ia parte la evenimente ale tinerelor/tinerilor lesbiene/gay/bisexuali, deoarece îşi dau seama că prezenţa lor la astfel de evenimente este echivalentă cu recunoaşterea în public a faptului că sunt lesbiene/gay/bisexuali, pas pe care nu sunt pregătiţi să îl facă.

Chiar şi tinerii care înving toate aceste obstacole şi ajung într-un grup de tineri aparţinând minorităţilor sexuale pot totuşi să întâmpine dificultăţi considerabile în stabilirea unei relaţii romantice. În primul rând, cercul lor de prieteni din rândul minorităţilor sexuale tinde să fie destul de mic şi este posibil să nu cuprindă nici o persoană pe care tânărul respectiv să o găsească atractivă din punct de vedere fizic sau romantic (sau care să nu-l găsească atrăgător pe *respectivul tânăr*). În al doilea rând, un tânăr ar putea ezita să pună în pericol puţinele prietenii cu tineri din rândul minorităţilor sexuale pe care le are deja, riscând să aibă o relaţie romantică cu aceşti prieteni. În al treilea rând, chiar dacă el/ea găseşte un partener atrăgător, disponibil şi interesat, e posibil ca această persoană să nu-şi dorească acelaşi *tip* de relaţie pe care o doreşte tânărul respectiv. Ca şi în cazul adolescenţilor heterosexuali, unii tineri aparţinând minorităţilor sexuale sunt interesaţi doar de relaţiile sexuale întâmplătoare, în timp ce alţii sunt interesaţi doar de legături romantice serioase.

Diversele tipuri de relaţii intime

În mod clar, tinerii care reuşesc să întemeieze şi să menţină legături romantice homosexuale se pot mulţumi totuşi cu parteneri şi cu relaţii pe care le consideră mai puţin decât ideale. Alţii se adaptează la aceste dificultăţi, căutând o largă paletă de legături homosexuale de ordin sexual sau afectiv, dintre care multe încalcă definiţiile convenţionale ale prieteniei şi relaţiei romantice (Diamond, 2000a). Identificarea şi interepretarea sistematică a unor patternuri atât de diverse ale relaţiilor a fost dificilă, din cauză că studiile privitoare la relaţiile adolescenţilor s-au bazat în mod tradiţional pe distincţii vagi, deficitare din punct de vedere teoretic, între diversele tipuri de relaţii intime (Diamond, Savin-Williams şi Dubé, 1999). Între relaţiile platonice şi romantice s-au stabilit delimitări clare, ca şi între relaţiile întâmplătoare şi între cele serioase, dar cercetătorii acordă rareori importanţă întregului ansamblu de legături afective şi sexuale pe care adolescenţii proveniţi din medii diferite le pot considera *întâmplătoare*, *serioase*, *platonice* sau *romantice*. Totuşi, între aceste tipuri de relaţii există diferenţe importante care pot modela dezvoltarea socială şi sexuală a tinerilor.

De exemplu, un model de relaţie mai des întâlnit în rândul tinerilor decât al tinerelor implică încercarea de a avea *exclusiv* relaţii homosexuale (Diamond, Savin-Williams şi Dubé, 1999). O astfel de legătură se desfăşoară adesea în secret, iar ambii tineri pot nega (atât faţă de ei înşişi, cât şi faţă de alţii) că are vreo relevanţă pentru orientarea lor sexuală). Mai degrabă, îşi caracterizează în mod inofensiv comportamentul, ca fiind o simplă eliberare sexuală. Astfel de relaţii exclusiv sexuale sunt observate rareori la tinere (Savin-Williams, în curs de apariţie). Nu numai că ele par să fie mai puţin interesate de astfel de relaţii decât bărbaţii, dar subcultura adolescentă care sprijină un astfel de comportament în rândul tinerelor este mai puţin dezvoltată (Gagnon şi Simon, 1973).

Tinerele care nu pot avea relaţii homosexuale în siguranţă sau relativ uşor pot opta mai degrabă pentru o legătură exclusiv emoţională cu un partener de acelaşi sex (Diamond, Savin-Williams şi Dubé, 1999 ; Diamond, 2000a). Aceste *prietenii pasionate*, care par să fie mai frecvente în rândul femeilor decât al bărbaţilor şi apar mai des în preadolescenţă decât în adolescenţa prelungită, prezintă de obicei caracteristicile afective şi comportamentale ale relaţiilor romantice – cum ar fi pasiunea emoţională, posesivitatea, exclusivitatea şi manifestările frecvente ale afecţiunii fizice – în absenţa unei dorinţe sau activităţi sexuale explicite. Astfel, aceste relaţii le pot oferi tinerilor toate avantajele relaţiilor romantice homosexuale (în special sprijin emoţional şi intimitate emoţională), evitând în acelaşi timp multe riscuri şi complicaţii. Se remarcă faptul că şi în rândul femeilor adulte aparţinând minorităţilor sexuale se poate observa un nivel asemănător al fluidităţii şi ambiguităţii dintre prietenie şi relaţii romantice (Nardi şi Sherrod, 1994 ; Rose, Zand şi Cimi, 1993).

Astfel, multe dintre experienţele legate de intimitatea homosexuală a tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale survine în relaţii care nu seamănă deloc cu întâlnirile sau cu relaţiile romantice tipice. Aceste tipuri diverse de relaţii pot fi conceptualizate drept soluţii pentru problemele cu care se confruntă toţi adolescenţii – dar în special cei aparţinând minorităţilor sexuale – din perspectiva stabilirii unui echilibru între nevoile şi dorinţele lor legate de intimitatea sexuală şi afectivă, pe de o parte, şi riscurile asociate cu anumite tipuri de relaţii intime şi constrângerile legate de găsirea partenerilor şi a relaţiilor pe care le doresc, pe de altă parte.

Totodată, astfel de relaţii homosexuale le oferă tinerilor şansa de a-şi explora specificul dorinţelor lor sexuale şi afective. În contrast cu ceea ce se crede în mod tradiţional, mulţi tineri întâmpină mari dificultăţi atunci când trebuie să discearnă dacă sentimentele şi fanteziile pe care le au în raport cu partenerii de acelaşi sex (reali sau imaginari) reprezintă dorinţe sexuale „reale". Ei pot fi foarte confuzi cu privire la asocierea dintre sentimentele lor sexuale şi afective şi cu privire la tipul de sentiment care le „demonstrează" cel mai clar orientarea sexuală. De exemplu, un adolescent gay intervievat de Savin-Williams (1998a) a descris relaţia sa sexuală cu fosta prietenă ca fiind „satisfăcătoare din punct de vedere fizic, dar nu şi emoţional", în timp ce altul a susţinut că, în pofida ataşamentului său emoţional faţă de o fostă prietenă, „nu o doream din punct de vedere fizic" (p. 110). Diverşi tineri îşi pot interpreta în mod destul de diferit astfel de experienţe, acelaşi lucru fiind valabil şi pentru părinţii, prietenii şi partenerii lor.

Asemenea interpretări conflictuale evidenţiază faptul că, deşi adolescenţii sunt asaltaţi de informaţii despre comportamentul sexual, sarcină, boli cu transmitere sexuală şi chiar informaţii despre viol, de obicei nu primesc informaţii (de la instructorii în domeniul sănătăţii, părinţi, prieteni sau chiar din cultura generală) cu privire la distincţia dintre dragostea romantică şi dragostea platonică sau despre modul în care o mângâiere plină de afecţiune se transformă într-un preludiu erotic. Astfel, diversele tipuri de relaţii intime homosexuale în care sunt implicaţi tinerii aparţinând minorităţilor sexuale le oferă şansa de a testa dacă interesul lor faţă de tinerii de acelaşi sex este motivat de dorinţe homosexuale, de descărcarea sexuală cu caracter general sau de îndrăgostiri romantice.

Importanţa prietenilor

Deşi se presupune de obicei că relaţiile romantice „bat" prieteniile apropiate ca surse de intimitate, sprijin necondiţionat, pasiune intensă şi stimulare erotică, lucrurile nu stau la fel şi în rândul minorităţilor sexuale. Într-un eşantion de adulţi gay şi lesbiene, Nardi şi Sherwood (1994) au semnalat că mulţi dintre ei acordau un rol important prietenilor apropiaţi, ca surse de sprijin şi securitate emoţională, considerându-i adesea „familia aleasă". Autorii au atribuit acest pattern faptului că multe dintre aceste persoane nu aşteptau sau nu primeau un sprijin semnificativ din partea membrilor familiilor lor, din cauza orientării lor sexuale. De asemenea, Nardi şi Sherwood au documentat delimitările destul de fluctuante dintre prietenie şi relaţii romantice în rândul acestor adulţi. De exemplu, unii homosexuali au contacte sexuale periodice, fără implicare sentimentală, cu prietenii lor apropiaţi, iar unele lesbiene au afirmat că sunt îndrăgostite de prietenele apropiate (actuale sau foste).

Ambiguităţi asemănătoare au fost identificate şi în rândurile tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale. De exemplu, un studiu recent care compară prieteniile şi relaţiile romantice ale tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale şi ale tinerilor heterosexuali (Diamond şi Dubé, 2001) a relevat că tinerii aparţinând minorităţilor sexuale îi consideră adeseori pe prieteni drept surse mai importante de sprijin şi securitate emoţională, în comparaţie cu partenerii lor din relaţiile romantice serioase, spre deosebire de adolescenţii heterosexuali şi, în mod interesant, spre deosebire de fetele aparţinând minorităţilor sexuale. Acest fapt ar putea reflecta aşteptările băieţilor aparţinând minorităţilor sexuale cu privire la faptul că legăturile intime cu partenerii romantici de acelaşi sex care să le ofere sprijin sunt dificil de stabilit sau internalizarea stereotipurilor culturale care portretizează relaţiile gay şi lesbiene (şi în special relaţiile bărbaţilor gay) ca fiind mai puţin stabile, mai puţin satisfăcătoare şi sănătoase în comparaţie cu relaţiile romantice heterosexuale (Kurdek şi Schmitt, 1985-1986; Testa, Kinder şi Ironson, 1987).

O altă trăsătură notabilă a prieteniilor dintre tinerii aparţinând minorităţilor sexuale o constituie faptul că sunt legate într-un număr foarte mare cu *femei*. În timp ce heterosexualii şi fetele aparţinând minorităţilor sexuale au predominant reţele de prieteni de acelaşi sex şi îşi aleg prietenii cei mai buni din rândul persoanelor de acelaşi sex, tinerii aparţinând minorităţilor sexuale prezintă un pattern opus (Diamond şi Dubé, 2001). O posibilă explicaţie a acestui fapt ar fi încercarea tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale de a evita suspiciunile legate de orientarea lor sexuală prin evitarea prieteniilor apropiate cu persoane de acelaşi sex. Deseori, exprimarea intimităţii şi afecţiunii între băieţi este asociată în mod direct cu interesul homosexual (Marsiglio, 1993 ; Nardi, 1992), în timp ce fetelor li se acordă mai multă libertate în a-şi exprima afecţiunea emoţională şi fizică faţă de prietenele de acelaşi sex (Derlega *et al.*, 1989 ; Stoneman, Brody şi MacKinnon, 1986). Astfel, deşi o adolescentă aparţinând minorităţilor sexuale poate avea încredere în faptul că prieteniile sale cu persoane de acelaşi sex nu vor trezi suspiciuni asupra orientării sale sexuale, tinerii gay şi bisexuali aleg să fie în siguranţă, creându-şi legături apropiate cu tinere (Savin-Williams, 1996a).

Un alt factor care trebuie luat în considerare constă în efectele potenţial disruptive ale atracţiilor sexuale asupra prieteniilor apropiate. Toţi tinerii implicaţi în studiul menţionat mai sus au afirmat că au simţit o atracţie sexuală faţă de cel puţin un prieten apropiat care era un potenţial partener romantic (Diamond şi Dubé, 2001), însă băieţii aparţinând minorităţilor sexuale au raportat aceste atracţii mai frecvent decât toate celelalte grupuri. În plus, atracţiile sexuale faţă de prietenii *băieţi* au fost descrise de *toate* grupurile ca fiind mai disruptive decât atracţiile faţă de prietenele fete, poate pentru că băieţii par să întâmpine mai multe dificultăţi legate de menţinerea unei prietenii în registrul platonic atunci când prietenul respectiv este un potenţial partener romantic. Astfel, bărbaţii aparţinând minorităţilor sexuale au calitatea unică de a avea *tendinţa cea mai mare* de a dezvolta *cele mai* disruptive atracţii. Dacă încearcă să întemeieze prietenii romantice cu fete, pot evita aceste complicaţii. La fel, unii tineri aparţinând minorităţilor sexuale pot să nu aibă succes atunci când încearcă să ascundă faptul că sunt atraşi de cineva şi pot observa că prietenii lor băieţi tind să se retragă din relaţia cu ei, în timp.

În cele din urmă, tinerii aparţinând minorităţilor sexuale pot primi sau pot conta pe un sprijin şi pe o acceptare mai profundă a sexualităţii lor din partea fetelor, decât din partea băieţilor. Nu numai că prietenele sunt percepute de obicei ca fiind mai înţelegătoare şi mai disponibile ca sursă de sprijin decât prietenii (Buhrke şi Fuqua, 1987 ; George *et al.*, 1998), dar fetele au o tendinţă mai redusă decât băieţii de a persecuta minorităţile sexuale (D'Augelli şi Rose, 1990 ; Herek, 1988). Astfel, tinerii aparţinând minorităţilor sexuale pot cultiva în mod intenţionat prieteniile cu fete pentru a-şi maximiza şansele de a beneficia de sprijin social. Acestea sunt doar unele exemple ale modului în care homosexualitatea poate avea multiple repercusiuni interpersonale.

Relaţiile romantice cu sexul opus

Una dintre concepţiile greşite cele mai răspândite cu privire la tinerii aparţinând minorităţilor sexuale se referă la faptul că aceştia nu urmăresc, nici nu-şi doresc relaţii sexuale şi romantice cu *celălalt sex*. Este un lucru fals ; majoritatea tinerilor fie şi-au dat întâlniri, „şi-au făcut de cap", au avut relaţii sexuale sau au fost implicaţi într-o relaţie romantică serioasă cu tineri de sex opus (recenzie în Diamond, Savin-Williams şi Dubé, 1999). Chiar şi atunci când aceste relaţii sunt recunoscute, de obicei li se acordă o atenţie redusă sau nu li se acordă multă importanţă. Se pare că, odată ce se cunosc tendinţele homosexuale ale unui adolescent, ne luăm libertatea de a trece cu vederea în mod unilateral relaţiile sale cu persoanele de celălalt sex ca fiind false, neplăcute şi irelevante, în mod intrinsec.

Lucrurile nu sunt atât de simple. Interviurile detaliate luate unor tineri aparţinând minorităţilor sexuale au arătat că relaţiile lor cu persoanele de sex opus sunt adesea extrem de importante şi foarte satisfăcătoare, atât la nivel sexual, cât şi emoţional (Diamond, 1998 ; Savin-Williams, 1998a ; Savin-Williams şi Diamond, 2000). Astfel, contrar opiniei tradiţionale, simpla prezenţă a atracţiei homosexuale nu determină în mod automat respingerea tuturor interacţiunilor cu persoanele de sex opus. Poate cercetătorii au extrapolat prea mult experienţele heterosexualilor tipici, ale căror atracţii faţă de sexul opus sunt însoţite adesea de o respingere semnificativă a ideii de activitate homosexuală.

Desigur, unii tineri aparţinând minorităţilor sexuale îşi aduc aminte *într-adevăr* de experienţe sexuale şi romantice cu persoane de celălalt sex ca fiind nesatisfăcătoare, plictisitoare sau pur şi simplu neplăcute. Elementul principal este faptul că acest lucru e departe de a fi universal valabil. Unii tineri afirmă că apropierea emoţională pe care au simţit-o faţă de o prietenă sau prieten din liceu a pus în umbră sau chiar a mascat lipsa dorinţei sexuale faţă de partenerul respectiv. Alţii afirmă că au trăit experienţa plăcută a unei plăceri sexuale în relaţia respectivă, în pofida faptului că ar fi preferat parteneri de acelaşi sex, dacă ar fi avut libertatea de a alege (Savin-Williams, 1998a ; Savin Williams şi Diamond, 2000). Poate şi mai important, deseori se trece cu vederea faptul că o mare parte dintre tinerii şi adulţii aparţinând minorităţilor sexuale sunt atraşi de *ambele* sexe, deşi în grade diferite. De obicei, vorbim despre persoanele lesbiene/gay ca şi cum atracţiile lor homosexuale ar fi la fel de uniform exclusive cum presupunem că sunt atracţiile faţă de celălalt sex ale heterosexualilor. Şi totuşi, studiul la scară largă efectuat de Laumann şi colaboratorii săi (1994) asupra sexualităţii relevă faptul că majoritatea celor care simt o atracţie faţă de persoanele de acelaşi sex sunt atraşi şi de persoane de sex opus, chiar dacă într-o măsură mai mică. Acest lucru nu trebuie să ne surprindă, având în vedere modul foarte agresiv în care sunt socializaţi majoritatea copiilor în direcţia dorinţei heterosexuale.

Astfel, chiar şi un tânăr care are rareori fantezii despre congeneri de sex opus sau începe să fie atras de aceştia ar putea totuşi, în mod automat, să găsească plăcere în relaţiile sale cu persoanele de sex opus. Luând în considerare acest lucru, este evident că e important ca analiza dezvoltării sociale şi sexuale a tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale să ţină cont şi de relaţiile lor cu persoanele de sex opus. La fel, se poate argumenta că studiile viitoare ar trebui să acorde o atenţie sporită relaţiilor *cu persoane de acelaşi sex* ale adolescenţilor heterosexuali. Deşi majoritatea adolescenţilor heterosexuali nu vor avea probabil niciodată o relaţie sexuală sau romantică explicită cu un tânăr de acelaşi sex, totuşi unii ar putea să se implice în relaţii cu persoane de acelaşi sex care să fie marcate uneori de elemente erotice ambigue sau care conduc la contacte sexuale cu caracter secret, experimental. Aceste experienţe au atras într-o măsură prea mică atenţia cercetătorilor care au studiat evoluţia adolescenţilor. Dacă vrem să înţelegem rolul relaţiilor intime şi sociale şi evoluţia socială şi sexuală a tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale şi a tinerilor heterosexuali, trebuie studiate în *ambele* grupuri *atât* relaţiile intime cu persoanele de acelaşi sex, *cât şi* cu persoanele de sex opus.

Ce anume poate fi desemnat drept o relaţie lesbiană/gay/bisexuală ?

Cum ar trebui să-i etichetăm pe tinerii care se implică în relaţii intime cu persoane de acelaşi sex, şi totuşi nu vor să se identifice drept lesbiene/gay/bisexuali ? Explicaţia standard ar fi că aceşti tineri nu sunt încă pregătiţi să-şi accepte homosexualitatea sau să o dezvăluie. De obicei, se presupune că adoptarea cu mândrie a unei identităţi lesbiene/gay/bisexuale este singura hotărâre pozitivă posibilă a procesului de interogare cu privire la propria sexualitate. Totuşi, poate că lucrurile nu stau aşa. Puţinele studii întreprinse asupra tinerilor care recunosc că sunt atraşi de persoane de acelaşi sex, însă refuză să se identifice drept lesbiene/gay/bisexuali sugerează că, deşi se confruntă cu presiuni dificil de suportat din partea prietenilor, a membrilor familiei şi a partenerilor romantici pentru a se identifica astfel, deseori ei se simt bine şi fericiţi cu sexualitatea lor, la fel ca şi tinerii/tinerele lesbiene/gay/bisexuali care se identifică astfel în mod deschis, şi simt că statutul lor lipsit de o etichetă anume le permite o deschidere către toate posibilităţile unei relaţii (Diamond, în curs de apariţie).

Din acest punct de vedere, prieteniile pasionale prezintă un interes deosebit. Aceste relaţii au fost interpretate de-a lungul timpului drept relaţii romantice lesbiene/gay corupte, însă este o generalizare mult prea vastă (Diamond, 2000a ; Faderman, 1981). Presupunerea subiacentă este aceea că intensitatea emoţională sporită a acestor relaţii semnalează în mod necesar interesul sexual, iar dorinţei unui adolescent de uniune emoţională cu o altă persoană îi corespunde o dorinţă de uniune sexuală. Din această perspectivă, o prietenie pasională cu o persoană de acelaşi sex este o relaţie la fel de lesbiană/gay ca şi o relaţie romantică şi sexuală între doi adolescenţi de acelaşi sex.

Şi totuşi, oare chiar aşa să fie ? Dacă prieteniile pasionale sunt considerate relaţii lesbiene/gay, cum explicăm faptul că antropologii şi istoricii au documentat astfel de prietenii în rândul persoanelor cu înclinaţii heterosexuale, într-o varietate de culturi şi perioade istorice, până în perioada Greciei antice (Crowly, 1987 ; Faderman, 1981 ; Hansen, 1992 ; Rotundo, 1989 ; Smith-Rosenberg, 1975 ; Williams, 1992) ? Toţi aceşti oameni erau lesbiene/gay/bisexuali ? Probabil că nu. Mai degrabă, trebuie să recunoaştem că aptitudinile adolescenţilor şi adulţilor pentru legături afective cu persoane de acelaşi sex sunt mult mai comune decât se presupune în mod obişnuit (pentru posibile explicaţii ale acestui fenomen, vezi Diamond, 2001). În loc ca prieteniile pasionale să fie puse pe acelaşi plan cu relaţiile romantice mai convenţionale cu persoane de acelaşi sex, ar trebui studiate trăsăturile distincte şi implicaţiile din perspectiva evoluţiei sociale ale fiecărui tip de relaţii, *atât* în ceea ce-i priveşte pe tinerii aparţinând minorităţilor sexuale, *cât şi* pe tinerii heterosexuali.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Concluzii: consideraţii asupra diversităţii tinerilor şi relaţiilor lor

Poate că singura şi cea mai definitorie caracteristică a relaţiilor intime ale tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale o constituie faptul că *nu au* o singură caracteristică definitorie: tipurile de relaţii întâmplătoare, intime, platonice şi romantice pe care le au cu alţi tineri de acelaşi sex *şi* de sex opus sunt la fel de diverse ca înşişi tinerii. Prin urmare, îi avertizăm atât pe cercetători, cât şi pe susţinătorii tinerilor să renunţe la prejudecăţile despre tipul de relaţii care îi reprezintă cel mai bine şi care sunt cele mai importante pentru minorităţile sexuale, în comparaţie cu tinerii heterosexuali. Dacă sperăm să înţelegem modul în care homosexualitatea influenţează dezvoltarea socială şi sexuală a tinerilor, cercetătorii şi cei care oferă servicii de consiliere trebuie să ia în considerare *toate* relaţiile unui tânăr ca fiind semnificative pentru evoluţia acestuia, nu doar pe cele care se încadrează foarte bine în categoriile culturale familiare. Acest lucru necesită o conştientizare sporită a trăsăturilor specifice care fac legătura *şi* distincţia dintre prieteniile romantice şi relaţiile romantice. De asemenea, trebuie să se acorde o atenţie sporită relaţiilor care încalcă graniţele convenţionale dintre „prieten" şi „iubit", de la prieteniile strânse care implică şi contacte sexuale periodice până la ataşamentele pasionale care *nu implică* astfel de contacte.

Atunci când se ia în considerare relevanţa unor astfel de experienţe în relaţii, atât pentru evoluţia identităţii sexuale, cât şi pentru evoluţia socială/sexuală generală, este foarte important să se ţină cont de faptul că experienţele din cadrul relaţiilor sunt *întotdeauna* integrate în contexte socioculturale şi interpersonale foarte specifice, iar aceste contexte trebuie analizate atent dacă dorim să discernem cu acurateţe modul în care anumiţi tineri aparţinând minorităţilor sexuale trăiesc un ansamblu diferit de praguri ale evoluţiei, la vârste diferite şi cu implicaţii diferite, precum şi motivaţia acestui fapt. Astfel, dacă primele studii asupra tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale puneau accentul pe *aspectele comune* ale experienţelor lor evolutive (în special pe aspecte comune care puteau fi atribuite experienţelor lor comune asociate cu stigmatizarea), în prezent, cercetătorii se confruntă cu sarcina mai dificilă de a identifica factorii multipli, interactivi care generează *diversitatea* căilor evolutive ale tinerilor. În această analiză, am evidenţiat contribuţia sexului şi a etniei la aceste căi evolutive, dar studiile viitoare vor releva, fără îndoială, o serie de factori esenţiali suplimentari cum ar fi personalitatea, stilul de ataşament, atitudinile şi aşteptările sexuale, încrederea în sine, autocontrolul, aptitudinile sociale şi chiar atractivitatea fizică.

Totodată, studiile viitoare vor releva probabil importanţa interacţiunilor dintre aceste caracteristici personale şi diversele contexte de mediu/sociale cum ar fi relaţiile cu familia, cu comunitatea, statutul socioeconomic, accesul la educaţie, oportunităţile de a găsi un serviciu şi accesul la informaţii despre sexualitate. Se remarcă faptul că aceste caracteristici menţionate mai sus şi contextele de mediu/situaţionale reprezintă de mult timp un obiect de studiu în ceea ce priveşte dezvoltarea socială şi sexuală a tinerilor *heterosexuali* (vezi, de exemplu, Feldman *et al.*, 1995, Goodson, Evans şi Edmundson, 1997; Udry, 1988), însă nu au fost investigate în mod aprofundat în contextul homosexualităţii. Acest lucru pare să se schimbe, deoarece sunt disponibile informaţii tot mai multe şi de calitate mai bună despre adolescenţii aparţinând minorităţilor sexuale (de exemplu, vezi informaţiile reprezentative la nivel naţional despre tinerii care au atracţii homosexuale, raportate de French *et al.*, 1996 ; Garofalo *et al.*, 1998, 1999 ; Russell şi Joyner, în curs de apariţie ; Russell, Seif şi Truong, 2001).

Totodată, aceste informaţii evidenţiază una dintre primele şi cele mai importante observaţii făcute în acest capitol : faptul că întreaga populaţie a tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale include mult mai mulţi adolescenţi decât cei care *se identifică* drept lesbiene/gay/bisexuali. Mulţi adolescenţi trăiesc atracţii şi contacte sexuale homosexuale *fără* a se identifica drept lesbiene/gay/bisexuali, la fel cum lesbiene/gay/bisexuali declaraţi susţin că nu au simţit *niciodată* atracţii şi nu au avut contacte sexuale homosexuale în adolescenţă. Dacă vrem să descriem şi să explicăm cu acurateţe gradul în care homosexualitatea exercită o influenţă distinctă asupra evoluţiei sociale şi sexuale a adolescenţilor, trebuie să ne ferim să-i clasificăm în tipologii sexuale restrictive, ci să descriem şi să investigăm întreaga amploare în timp a dorinţelor, afectelor şi comportamentelor lor homosexuale şi heterosexuale.

Acest lucru este esenţial pentru o înţelegere aprofundată a unicităţii relaţiilor intime ale tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale. După cum am observat, tinerii aparţinând minorităţilor sexuale sunt la fel de puternic motivaţi să-şi întemeieze legături romantice intime ca şi tinerii heterosexuali, dar se confruntă cu mai multe obstacole în acest proces. Stigmatizarea, în general, a homosexualităţii şi dificultatea de a identifica potenţiali parteneri romantici îngreunează trăirea experienţelor tipic adolescente ale flirtului, întâlnirilor şi îndrăgostirii de către mulţi tineri aparţinând minorităţilor sexuale. Totuşi, este clar că aceste handicapuri nu îi împiedică să-şi satisfacă nevoile intense de afecţiune fizică, securitate emoţională şi simplă companie care stau la baza *tuturor* relaţiilor apropiate ale adolescenţilor. În loc să aibă legături romantice intime, tinerii aparţinând minorităţilor sexuale îşi dezvoltă adesea reţele unice de relaţii care le permit să-şi satisfacă în siguranţă diverse tipuri de nevoi prin intermediul unor legături sociale. Cercetătorii, clinicienii şi părinţii care încearcă să înţeleagă experienţele unice ale tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale trebuie să recunoască importanţa acestor legături speciale. Deşi ele pun la îndoială multe presupuneri convenţionale cu privire la specificul afecţiunii intime şi parametrii homosexualităţii, contribuie la aprofundarea înţelegerii capacităţii tinerilor de a-şi construi legături satisfăcătoare, care le oferă sprijin, în vederea facilitării evoluţiei către etapa adultă.

Lecturi-cheie

Boxer, A., Cohler, B. (1989), „The life course of gay and lesbian youth : An immodest proposal for the study of lives", *Journal of Homosexuality*, 17, pp. 315-355.

Publicarea acestui articol a reprezentat un moment de cotitură în studiul tinerilor/tinerelor lesbiene/gay/bisexuali. Autorii au susţinut că, în loc să caute cu îndârjire continuităţi între experienţele adolescente/adulte ale minorităţilor sexuale, cercetătorii ar trebui să explice discontinuităţile din experienţele lor evolutive. Acest articol pune sub semnul întrebării multe presupuneri convenţionale legate de evoluţia lesbienelor/homosexualilor/bisexualilor (multe dintre ele

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

persistă şi în prezent) şi articulează o viziune solidă cu privire la studile viitoare asupra aceste populaţii.

Diamond, L.M. (2000), „Passionate friendships among adolescent sexual-minority women", *Journal of Research on Adolescence*, 10, pp. 191-209.

Ani întregi, adolescentele implicate în prietenii pasionale, intense, cu persoane de acelaşi sex au fost suspectate de lesbianism, fapt care reflectă presupunerea că intimitatea homosexuală emoţională şi fizică reprezintă două feţe ale aceleiaşi monede. Acest articol constituie o provocare la adresa aceste concepţii, aducând dovezi cu privire la faptul că, deşi multe tinere aparţinând minorităţilor sexuale îşi aduc aminte că au avut în adolescenţă prietenii pasionale cu persoane de acelaşi sex, multe nu au avut o componentă sexuală subiacentă. Articolul sugerează că cercetătorii conceptualizează „prieteniile pasionale" drept un tip unic de relaţii adolescentine şi iau în considerare aportul lor potenţial atât în evoluţia adolescenţilor aparţinând minorităţilor sexuale, cât şi în evoluţia tinerilor heterosexuali.

Diamond, L.M. (2000), „Sexual identity, attractions, and behavior among young sexual-minority women over a two-year period", *Developmental Psychology*, 36, pp. 241-250.

De obicei, tinerele aparţinând minorităţilor sexuale îşi aduc aminte de mai multe schimbări şi discontinuităţi ale traiectoriei identităţii lor sexuale, în comparaţie cu bărbaţii, dar interpretarea acestor experienţe a fost dificilă din cauza faptului că sunt întotdeauna rememorate „prea târziu". Articolul prezintă informaţii obţinute printr-un studiu de urmărire, după un interval de doi ani de la primul studiu *prospectiv* cu privire la adolescentele şi tinerele aparţinând minorităţilor sexuale. Descoperirile demonstrează că, deşi majoritatea atracţiilor sexuale resimţite de adolescente sunt destul de stabile, prevalenţa non-exclusivităţii în aceste atracţii generează o considerabilă fluctuaţie a etichetării identităţii lor sexuale, uneori chiar şi după mulţi ani de la prima dezvăluire a acesteia.

Savin-Williams, R.C. (1988). *„...And then I became gay" : Young men's stories*, Routledge, New York.

Această carte prezintă experienţele din copilărie şi din adolescenţă ale unor adolescenţi şi tineri gay şi bisexuali, folosind interviul calitativ pentru a investiga tranziţiile şi momentele de cotitură din evoluţia identităţii lor sexuale şi semnificaţia personală a diverselor lor experienţe. Rezultatul oferă dovezi solide cu privire la faptul că nu există o traiectorie „prototip" a evoluţiei lesbienelor/homosexualilor/bisexualilor. Mai degrabă, patternul evolutiv al experienţelor din copilărie şi adolescenţă ale fiecărui tânăr este determinat de o mulţime de factori interactivi.

Savin-Williams, R.C., Cohen, K.M. (ed). (1996), *The Lives of Lesbians, Gays and Bisexuals : Children to Adults*, Harcourt Brace, Forth Worth, TX.

Aceasta este, până acum, singura lucrare cuprinzătoare pe tema evoluţiei lesbienelor/homosexualilor/bisexualilor. Se referă la întreaga durată a vieţii persoanelor aparţinând minorităţilor sexuale, de la copilărie şi până la vârsta adultă, şi cuprinde capitole dedicate unor subiecte care variază de la teoriile biologice legate de orientarea sexuală la „dezvăluirea în public", la diferenţele dintre sexe şi între minorităţile etnice. Toate capitolele sunt semnate de experţi renumiţi în domeniul sexualităţii şi orientării sexuale.

Weinbert, M.S., Williams, C.J., Pryor, D.W. (1994), *Dual Attraction : Understanding Bisexuality*, Oxford University Press, New York.

Numeroase analize pe tema homosexualităţii nu recunosc existenţa bisexualilor, şi totuşi în prezent ştim că multe persoane aparţinând minorităţilor sexuale simt mai curând atracţii homosexuale *non-exclusive* decât exclusive. Deşi această carte se axează mai mult asupra adulţilor decât asupra adolescenţilor, ea constituie studiul cel mai amplu şi mai sistematic asupra bisexualităţii de până acum şi oferă informaţii esenţiale cu privire la diferenţele de gen, la aspecte ale evoluţiei şi cu privire la provocările deosebite cu care se confruntă bisexualii.

Bibliografie

Andersen, B.L., Cyranowski, J.M. (1994), „Women's sexual self-schema", *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, pp. 1079-1100.

Bailey, J.M. (1996), „Gender identity", în R.C. Savin-Williams, K.M. Cohen (eds.), *The Lives of Lesbians, Gays, and Bisexuals : Children to Adults* (pp. 71-93), Harcourt Brace, Fort Worth, TX.

Bailey, J.M., Pillard, R.C. (1991), „A genetic study of male sexual orientation", *Archives of General Psychiatry*, 48, pp. 1089-1096.

Bailey, J.M., Pillard, R.C. (1995), „Genetics of human sexual orientation", *Annual Review of Sex Research*, 6, pp. 126-150.

Bailey, J.M., Pillard, R.C., Neale, M.C., Agyei, Y. (1993), „Heritable factors influence sexual orientation in women", *Archives of General Psychiatry*, 50, pp. 217-223.

Bailey, J.M., Zucker, K.J. (1995), „Childhood sex-typed behavior and sexual orientation: A conceptual analysis and quantitative review", *Developmental Psychology*, 31, pp. 43-55.

Bancroft, J. (1990), „Commentary: Biological contributions to sexual orientation", în D.R. McWhirter, S.A. Sanders, J.M. Reinisch (eds.), *Homosexuality/Heterosexuality : Concepts of Sexual Orientation* (pp. 101-111), Oxford University Press, New York.

Baumeister, R.E. (2000), „Gender differences in erotic plasticity: The female sex drive as socially flexible and responsive", *Psychological Bulletin*, 126, pp. 247-374.

Blumstein, P., Schwartz, P. (1990), „Intimate relationships and the creation of sexuality", în D.P. McWhirter, S.A. Sanders, J.M. Reinisch (eds.), *Homosexuality/Heterosexuality : Concepts of Sexual Orientation* (pp. 307-320), Oxford University Press, New York.

Buhrke, R.A., Fuqua, D.R. (1987), „Sex differences in same- and cross-sex supportive relationships", *Sex Roles*, 17, pp. 339-352.

Carballo-Dieguez, A., Dolezal, C. (1994), „Contrasting types of Puerto Rican men who have sex with men (MSM)", *Journal of Psychology and Human Sexuality*, 6, pp. 41-67.

Carrier, J.M. (1989), „Gay liberation and coming out in Mexico", *Journal of Homosexuality*, 17.

Cass, V. (1990), „The implications of homosexual identity formation for the Kinsey model and scale of sexual preference", în D.P. McWhirter, S.A. Sanders, J.M. Reinisch (eds.), *Homosexuality/Heterosexuality : Concepts of Sexual Orientation* (pp. 239-266), Oxford University Press, New York.

Chan, C.S. (1992), „Cultural considerations in counseling Asian American lesbians and gay men", în S.H. Dworkin, F.J. Gutierrez (eds.), *Counseling Gay Men and Lesbians : Journey to the End of the Rainbow* (pp. 115-124), American Association for Counseling and Development, Alexandria, VA.

Clarke, C. (1983), „The failure to transform : Homophobia in the Black community", în B. Smith (ed.), *Home Girls : A Black Feminist Anthology* (pp. 197-208), Kitchen Table Press, New York.

Cohen, K.M., Savin-Williams, R.C. (1996), „Developmental perspectives on coming out to self and others", in R.C. Savin-Williams, K.M. Cohen (eds.), *The Lives of Lesbians, Gays, and Bisexuals : Children to Adults* (pp. 113-151), Harcourt Brace, Fort Worth, TX.

Collins, P.H. (1990), „Homophobia and Black lesbians", in P.H. Collins (ed.), *Black Feminist Thought : Knowledge, Consciousness, and the Politics of Empowerment* (pp. 192-196), Routledge, New York.

Crowly, J.W. (1987), „Howells, Stoddard, and male homosocial attachment in Victorian America", în H. Brod (ed.), *The Making of Masculinities* (pp. 301-324), Allen & Unwin, Boston.

D'Augelli, A.R. (1989), „Lesbians' and gay men's experiences of discrimination and harassment in a university community", *American Journal of Community Psychology*, 17, pp. 317-321.

D'Augelli, A.R., Rose, M.L. (1990), „Homophobia in a university community: Attitudes and experiences of heterosexual freshmen", *Journal of College Student Development*, 31, pp. 484-491.

De Monteflores, C. (1986), „Notes on the management of difference", în T. Stein, C. Cohen (eds.), *Contemporary Perspectives on Psychotherapy with Lesbians and Gay Men* (pp. 73-101), Plenum, New York.

Derlega, V.J., Lewis, R.J., Harrison, S., Winstead, B., Constanza, R. (1989), „Gender differences in the initiation and attribution of tactile intimacy", *Journal of Nonverbal Behavior*, 13, pp. 83-96.

Diamond, L., Savin-Williams, R.C., Dube, E.M. (1999), „Sex, dating, passionate friendships, and romance: Intimate peer relations among lesbian, gay, and bisexual adolescents", în W. Furman, B. Brown, C. Feiring (eds.), *The Development of Relationships During Adolescence* (pp. 175-210), Cambridge University Press, New York.

Diamond, L.M. (1998), „Development of sexual orientation among adolescent and young adult women", *Developmental Psychology*, 34, pp. 1085-1095.

Diamond, L.M. (2000a), „Passionate friendships among adolescent sexual-minority women", *Journal of Research on Adolescence*, 10, pp. 191-209.

Diamond, L.M. (2000b), „Sexual identity, attractions, and behavior among young sexual-minority women over a two-year period", *Developmental Psychology*, 36, pp. 241-250.

Diamond, L.M. (2001). „What does sexual orientation orient? Links and distinctions between the processes underlying romantic love and sexual desire", manuscris.

Diamond, L.M. (în curs de apariţie), „Was it a phase? Explaining changes in women's same-sex sexuality over a 5-year period", *Journal of Personality and Social Psychology*.

Diamond, L.M., Dube, E.M. (2001), „Friendship and attachment among heterosexual and sexual-minority youths: Does the gender of your friend matter?", manuscris.

Diamond, L.M., Savin-Williams, R.C. (2000), „Explaining diversity in the development of same-sex sexuality among young women", *Journal of Social Issues*, 56, pp. 297-313.

Dube, E.M., Savin-Williams, R.C. (1999), „Sexual identity development among ethnic sexual-minority male youths", *Developmental Psychology*, 35, pp. 1389-1398.

Espin, O.M. (1997), „Crossing borders and boundaries: The life narratives of immigrant lesbians", în B. Greene (ed.), *Ethnic and Cultural Diversity Among Lesbians and Gay Men* (pp. 191-215), Sage, Thousand Oaks, CA.

Faderman, L. (1981), *Surpassing the Love of Men*, William Morrow, New York.

Feldman, S.S., Rosenthal, D.R., Brown, N.L., Canning, R.D. (1995), „Predicting sexual experience in adolescent boys from peer rejection and acceptance during childhood", *Journal of Research on Adolescence*, 5, pp. 387-411.

Floyd, F.J., Stein, T.S., Harter, K.S.M., Allison, A., Nye, C.L. (1999), „Gay, lesbian, and bisexual youths: Separation-individuation, parental attitudes, identity consolidation, and well-being", *Journal of Youth and Adolescence*, 28, pp. 719-739.

French, S.A., Story, M., Remafedi, G., Resnick, M.D., Blum, R.W. (1996), „Sexual orientation and prevalence of body dissatisfaction and eating disordered behaviors: a population-based study of adolescents", *International Journal of Eating Disorders*, 19, pp. 119-126.

Gagnon, J.H., Simon, W. (1973), *Sexual Conduct: The Social Sources of Human Sexuality*, Aldine, Chicago.

Garnets, L.D., Kimmel, D.C. (1993), „Lesbian and gay male dimensions in the psychological study of human diversity", în L.D. Garnets, D.C. Kimmel (eds.), *Psychological Perspectives on Lesbian and Gay Male Experiences* (pp. 1-51), Columbia University Press, New York.

Garofalo, R., Wolf, R.C., Kessel, S., Palfrey, S.J., DuRant, R.H. (1998), „The association between health risk behaviors and sexual orientation among a school-based sample of adolescents", *Pediatrics*, 101(5), pp. 895-902.

Garofalo, R., Wolf, R.C., Wissow, L.S., Woods, E.R., Goodman, E. (1999), „Sexual orientation and risk of suicide attempts among a representative sample of youth", *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 153, pp. 487-493.

George, D., Carroll, P., Kersnick, R., Calderon, K. (1998), „Gender-related patterns of helping among friends", *Psychology of Women Quarterly*, 22, pp. 685-704.

Golden, C. (1987), „Diversity and variability in women's sexual identities", în Boston Lesbian Psychologies Collective (ed.), *Lesbian Psychologies : Explorations and Challenges* (pp. 19-34), University of Illinois Press, Urbana.

Gomez, J., Smith, B. (1990), „Taking the home out of homophobia : Black lesbian health", în E.C. White (ed.), *The Black Women's Health Book : Speaking for Ourselves* (pp. 198-213), Seal, Seattle, WA.

Goodson, P., Evans, A., Edmundson, E. (1997), „Female adolescents and onset of sexual intercourse : A theory-based review of research from 1984 to 1994", *Journal of Adolescent Health*, 21, pp. 147-156.

Greene, B. (1986), „When the therapist is white and the patient is Black : Considerations for psychotherapy in the feminist heterosexual and lesbian communities", *Women and Therapy*, 5, pp. 41-66.

Hamer, D., Copeland, P. (1994), *The Science of Desire : The Search for the Gay Gene and the Biology of Behavior*, Simon & Schuster, New York.

Hansen, K.V. (1992), „«Our eyes behold each other» : Masculinity and intimate friendship in antebellum New England", în P. Nardi (ed.), *Men's Friendships* (pp. 35-58), Sage, Newbury Park, CA.

Herdt, G., Boxer, A.M. (1993), *Children of Horizons : How Gay and Lesbian Teens are Leading a New Way Out of the Closet*, Beacon Press, Boston.

Herek, G.M. (1988), „Heterosexuals' attitudes toward lesbians and gay men : Correlates and gender differences", *Journal of Sex Research*, 25, pp. 451-477.

Hidalgo, H. (1984), „The Puerto Rican lesbian in the United States", în T. Darty, S. Potter (eds.), *Women Identified Women* (pp. 105-150), Mayfield, Palo Alto, CA.

Icard, L. (1986), „Black gay men and conflicting social identities : Sexual orientation versus racial identity", *Journal of Social Work and Human Sexuality*, 4, pp. 83-93.

Isay, R.A. (1989), *Being Homosexual : Gay Men and Their Development*, Farrar, Straus & Giroux, New York.

Jayakar, K. (1994), „Women of the Indian subcontinent", în L. Comas-Diaz, B. Greene (eds.), *Women of Color : Integrating Ethnic and Gender Identities in Psychotherapy* (pp. 161-181), Guilford, New York.

Kitzinger, C., Wilkinson, S. (1995), „Transitions from heterosexuality to lesbianism : The discursive production of lesbian identities", *Developmental Psychology*, 31, pp. 95-104.

Kurdek, L.A., Schmitt, J.P. (1985-6), „Relationship quality of gay men in closed or open relationships", *Journal of Homosexuality*, 12, pp. 85-99.

Laumann, E.O., Gagnon, J.H., Michael, R.T., Michaels, F. (1994), *The Social Organization of Sexuality : Sexual Practices in the United States*, University of Chicago Press, Chicago.

Marsiglio, W. (1993), „Attitudes toward homosexual activity and gays as friends : A national survey of heterosexual 15- to 19-year-old males", *Journal of Sex Research*, 30, pp. 12-17.

Mays, V.M., Cochran, S.D. (1988), „The black womens relationships project : A national survey of black lesbians", în M. Shernoff, W.A. Scott (eds.), *The Sourcebook on Lesbian/Gay Health Care* (pp. 54-62), National Lesbian and Gay Health Foundation, Washington, DC.

Nardi, P.M. (1992), „That's what friends are for : Friends as family in the gay and lesbian community", în K. Plummer (ed.), *Modern Homosexualities : Fragments of Lesbian and Gay Experience* (pp. 108-120), Routledge, Londra.

Nardi, P.M., Sherrod, D. (1994), „Friendship in the lives of gay men and lesbians", *Journal of Social and Personal Relationships*, 11, pp. 185-199.

Parker, R. (1989), „Youth, identity, and homosexuality: The changing shape of sexual life in contemporary Brazil", *Journal of Homosexuality*, 17, pp. 269-289.

Pasupathi, M. (în curs de apariţie), „Women and arranged marriages: What has love got to do with it?", în M. Yalom, L.L. Carstensen (eds.), *Rethinking the Couple: Some Feminist Answers*, University of California Press, Berkeley, CA.

Richardson, D. (1987), „Recent challenges to traditional assumptions about homosexuality: Some implications for Rose, S., Zand, D., Cimi, M.A. (1993), *Lesbian Courtship Scripts*", în E.D. Rothblum, K.A. Brehony (eds.), *Boston Marriages* (pp. 70-85), University of Massachusetts Press, Amherst.

Rotundo, E.A. (1989), „Romantic friendships: Male intimacy and middle-class youth in the northern United States, 1800-1900", *Journal of Social History*, 23, pp. 1-25.

Russell, S., Joyner, K. (în curs de apariţie), „Adolescent sexual orientation and suicide risk: Evidence from a national study", *American Journal of Public Health.*

Russell, S.T., Seif, P.L., Truong, N.L. (2001), „School outcomes of sexual minority youth in the United States: Evidence from a national study", *Journal of Adolescence*, 24, pp. 111-127.

Savin-Williams, R.C. (1990), *Gay and Lesbian Youth: Expressions of Identity*, Hemisphere, Washington, DC.

Savin-Williams, R.C. (1996a), „Dating and romantic relationships among gay, lesbian, and bisexual youths", în R.C. Savin-Williams, K.M. Cohen (eds.), *The Lives of Lesbians, Gays, and Bisexuals: Children to Adults* (pp. 166-180), Harcourt Brace, Fort Worth, TX.

Savin-Williams, R.C. (1996b), „Ethnic- and sexual-minority youth", în R.C. Savin-Williams, K.M. Cohen (eds.), *The Lives of Lesbians, Gays, and Bisexuals: Children to Adults* (pp. 152-165), Harcourt Brace, Fort Worth, TX.

Savin-Williams, R.C. (1996c), „Memories of childhood and early adolescent sexual feelings among gay and bisexual boys: A narrative approach", în R.C. Savin-Williams, K.M. Cohen (eds.), *The Lives of Lesbians, Gays, and Bisexuals: Children to Adults* (pp. 94-109), Harcourt Brace, Fort Worth, TX.

Savin-Williams, R.C. (1998a). *„...And Then I Became Gay": Young Men's Stories*, Routledge, New York.

Savin-Williams, R.C. (1998b), „The disclosure to families of same-sex attractions by lesbian, gay, and bisexual youths", *Journal of Research on Adolescence*, 8, pp. 49-68.

Savin-Williams, R.C. (1998c), „Lesbian, gay and bisexual youths' relationships with their parents", în C. Patterson, A.R. D'Augelli (eds.), *Lesbian, Gay, and Bisexual Identities in Families: Psychological Perspectives* (pp. 75-98), Oxford University Press, New York.

Savin-Williams, R.C. (2001), *Mom, Dad. I'm Gay*, APA Press, Washington, DC.

Savin-Williams, R.C. (în curs de apariţie), *„...And Then I Kissed Her": Young Women's Stories*, Routledge, New York.

Savin-Williams, R.C., Diamond, L.M. (2000), „Sexual identity trajectories among sexual-minority youths: Gender comparisons", *Archives of Sexual Behavior*, 29, pp. 419-440.

Smith-Rosenberg, C. (1975), „The female world of love and ritual: Relations between women in nineteenth century America", *Signs*, 1, pp. 1-29.

Stoneman, Z., Brody, G.H., MacKinnon, C.E. (1986), „Same-sex and cross-sex siblings: Activity choices, roles, behaviors, and gender stereotypes", *Sex Roles*, 9/10, pp. 495-511.

Testa, R.J., Kinder, B.N., Ironson, G. (1987), „Heterosexual bias in the perception of loving relationships of gay males and lesbians", *Journal of Sex Research*, 23, pp. 163-172.

Tremble, B., Schneider, M., Appathurai, C. (1989), „Growing up gay or lesbian in a multicultural context", *Journal of Homosexuality*, 17(1-4), pp. 253-267.

Udry, J.R. (1988), „Biological predispositions and social control in adolescent sexual behavior", *American Sociological Review*, 53, pp. 709-722.

Udry, J.R., Billy, J.O.G. (1987), „Initiation of coitus in early adolescence", *American Sociological Review*, 52, pp. 841-855.

Udry, J.R., Talbert, L.M., Morris, N.M. (1986), „Biosocial foundations for adolescent female sexuality", *Demography*, 23, pp. 217-230.

Vance, B.K., Green, V. (1984), „Lesbian identities : An examination of sexual behavior and sex role acquisition as related to age of initial same-sex encounter", *Psychology of Women Quarterly*, 8, pp. 293-307.

Vasquez, E. (1979), „Homosexuality in the context of the Mexican American culture", în D. Kukel (ed.), *Sexual Issues in Social Work : Emerging Concerns in Education and Practice* (pp. 131-147), University of Hawaii, School of Social Work, Honolulu.

Williams, W.L. (1992), „The relationship between male-male friendship and male-female marriage", în P. Nardi (ed.), *Men's Friendships* (pp. 187-200), Sage, Newbury Park, CA.

Wooden, W.S., Kawasaki, H., Mayeda, R. (1983), „Lifestyles and identity maintenance among gay Japanese-American males", *Alternative Lifestyles*, 5, pp. 236-243.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Partea a V-a

Problemele de comportament

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 20

Sarcina şi naşterea la adolescente

Brent C. Miller, Bruce K. Bayley, Mathew Christensen,
Spencer C. Leavitt, Diana D. Coyl

Introducere şi consideraţii generale

O perspectivă la nivel mondial asupra fertilităţii adolescentelor

A fi însărcinată şi a naşte în timpul celei de-a doua decade a vieţii este un fapt întâlnit în multe ţări, în timp ce în altele este foarte rar şi descurajat. Mai mult de jumătate dintre tinerele din Africa Sub-Sahariană şi Bangladesh au avut o naştere înainte de a împlini 18 ani, pe când în Japonia şi Coreea numai 1% (Alan Guttmacher Institute, 1998). Lăsând la o parte ţările în care calitatea de părinte la adolescente este acceptată, acest capitol este consacrat sarcinii şi naşterii la adolescente în societăţile în care astfel de evenimente sunt considerate premature, iar calitatea de părinte mai mult o problemă cu implicaţii vaste. Consecinţele negative ale sarcinii la adolescente vor fi discutate pe larg, dar pentru a rezuma în câteva cuvinte acest subiect, spunem că maternitatea timpurie tinde să întrerupă perioada îndelungată a educaţiei şi instruirii necesare în societăţile dezvoltate pentru autosuficienţa adultului. Pruncii şi copiii născuţi de mame adolescente se vor confrunta cu dezavantaje cognitive, sociale şi economice. Maternitatea la adolescente impune de asemenea o povară financiară semnificativă asupra familiilor extinse şi societăţii, prin diferite forme de asistenţă publică.

Folosind Statele Unite ca principal studiu de caz, acest capitol oferă un context istoric, prezintă tendinţele şi ratele sarcinii la adolescente, rezumă antecedentele şi consecinţele sarcinii la adolescente, analizează luarea deciziei de a rămâne însărcinată în adolescenţă şi rezultatele acestei hotărâri şi încheie prin descrierea programelor de prevenire/intervenţie şi a iniţiativelor politice

Contextul istoric din Statele Unite

Fetele şi tinerele din Statele Unite erau privite într-o manieră tradiţională, ca fiind inocente, activitatea sexuală înainte de căsătorie era interzisă, iar sarcina în afara

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

căsătoriei era o declaraţie publică privind abaterea atât de la normele religioase, cât şi sociale (Nathanson, 1991). La începutul secolului XX, percepţiile sociale despre femei au început să se schimbe. Deoarece tot mai multe tinere îşi începeau viaţa sexuală înainte de căsătorie, presupunerea unei inocenţe intrinseci a fost înlocuită de o sexualitate intrinsecă (Nathanson, 1991). Scăderea vârstei de început al pubertăţii şi creşterea vârstei de căsătorie a însemnat că adolescenţii erau din punct de vedere fizic capabili de reproducere cu mult înainte de a fi pregătiţi să devină părinţi. Controlul social şi numărul căsătoriilor forţate au scăzut, iar atitudinile sociale au devenit mai permisive. Astăzi, sarcina la adolescente duce mai puţin la stigmatizare, iar politica s-a schimbat în Statele Unite, permiţându-le tinerilor să facă sex, să utilizeze contracepţia, să facă avort, să nască şi să crească un copil în afara căsătoriei.

Sarcina la adolescente nu a fost văzută ca o problemă de importanţă naţională în Statele Unite până în anii '70, fapt care este oarecum ironic, deoarece natalitatea în rândul adolescenţilor americani a fost mult mai ridicată în deceniile anterioare (Vinovskis, 1988). Chiar dacă natalitatea adolescenţilor de 15-19 ani scade constant de la mai mult de 80 la mie în anii '50 la mai puţin de 60 la mie în 1983, atenţia s-a concentrat asupra creşterii numărului de relaţii sexuale înainte de căsătorie şi al naşterilor în afara căsătoriei. Deoarece naşterea timpurie în afara căsătoriei este legată de dependenţa de ajutoare suplimentare, s-a înregistrat o creştere a dezbaterilor naţionale centrate în jurul cheltuielilor făcute de guvern pentru programele sociale. La sfârşitul anilor '70 şi începutul anilor '80, noi percepţii despre costurile sociale şi financiare ale sarcinii la adolescente au dat naştere la o preocupare naţională (AGI, 1994, Vinovskis, 1988).

Există câteva motive pentru care s-a acordat o atenţie scăzută sarcinii la adolescente în Statele Unite înainte de anii '70. În secolul al XIX-lea, sarcina la adolescentele din America avea probabil o incidenţă mai mică deoarece menarha se producea mai târziu (în jurul vârstei de 14 sau 15 ani), iar tinerii care făceau sex înainte de căsătorie erau de asemenea mult mai puţini (AGI, 1994, Vinovskis, 1988). În cazul sarcinii nedorite era de asemenea mai simplu ca adolescenţii să se căsătorească (căsătoriile forţate) decât astăzi (Bachu, 1999). Recunoaşterea treptată a adolescenţei ca etapă diferită de copilărie şi maturitate a dus şi ea la creşterea preocupării în legătură cu problemele adolescenţilor, inclusiv sarcina la adolescente.

Conceptele-cheie

Termenii *sarcină*, *naştere* şi *părinte* la adolescente sunt folosiţi uneori în mod interşanjabil (şi imprecis), dar aceste concepte trebuie să fie diferenţiate. Naşterea este consecinţa cea mai comună a sarcinii adolescentelor în Statele Unite (aproximativ 55%), dar sarcinile acestora sfârşesc de asemenea prin avorturi (aproximativ 14%) şi naşteri înainte de vreme (aproximativ 30%). Mai clar, componentele sarcinii la adolescente pot fi prezentate ca o ecuaţie:

SARCINA LA ADOLESCENTE = AVORT + NAŞTERE ÎNAINTE DE VREME + NAŞTEREA UNUI COPIL VIU

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

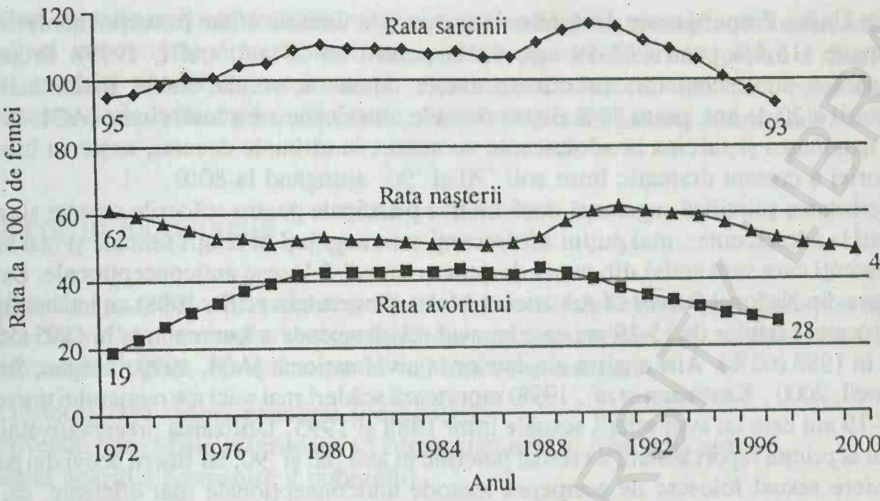

Figura 20.1. *Rata sarcinii, naşterii şi avortului la femei cu vârste cuprinse între 15 şi 19 ani în Statele Unite, între 1972 şi 2000* (date preluate după Henshaw, 2001, şi Moore *et al.*, 2001)

Naşterea unui copil mort survine uneori în caz de avort. Maternitatea la adolescente apare dacă sarcina are ca rezultat naşterea şi dacă tinerii părinţi îşi asumă responsabilităţile îngrijirii şi susţinerii copilului.

Circa 80% dintre sarcinile adolescentelor şi 60% din totalul sarcinilor din Statele Unite sunt nedorite (AGI, 1999, Henshaw, 1998). În legătură cu aceasta, circa 80% dintre naşterile adolescentelor din Statele Unite sunt în afara căsătoriei, comparativ cu 34% din totalul naşterilor la femei. Statutul marital este puternic asociat cu intenţia unei sarcini şi consecinţele acesteia. În 1995, aproximativ trei sferturi dintre sarcinile femeilor căsătorite au avut drept rezultat naşterea de copii viabili, comparativ cu mai puţin de jumătate din sarcinile femeilor necăsătorite (Ventura *et al.*, 1999).

Rata sarcinii la adolescente şi tendinţele

După o creştere de 20 de ani a numărului de sarcini la adolescente, s-au înregistrat descreşteri semnificative ale ratei sarcinii, natalităţii şi avortului din 1991 (vezi figura 20.1). În general, rata sarcinii s-a micşorat cu 19% din 1991, ajungând la nivelul cel mai scăzut din 1973 (AGI, 1999). În mod similar, rata naşterilor din 2000 de 48,7 naşteri la 1.000 de femei cu vârste cuprinse între 15 şi 19 ani indică o nouă scădere. Aceste diminuări au avut loc la toate grupurile rasiale/etnice (Moore *et al.*, 1999). Deoarece natalitatea la adolescente a scăzut odată cu rata sarcinii şi avortului, modificările înregistrate în rata avortului nu au explicat descreşterile numărului de naşteri (Moore *et al.*, 1999).

În ciuda recentelor scăderi, rata sarcinii şi cea a naşterii rămân mai mari în Statele Unite decât în toate celelalte ţări industrializate din Vest şi sunt la acelaşi nivel cu cele mai ridicate rate din toate ţările dezvoltate (Singh şi Darroch, 2000). Aproximativ 10% dintre femeile cu vârste cuprinse între 15 şi 19 ani rămân însărcinate în fiecare an în

Statele Unite. Proporţia este de două ori mai mare la tinerele aflate în stadiul adolescenţei prelungite (15,3% pentru 18-19 ani, 6,2% pentru 15-17 ani) (AGI, 1999). Proporţia cumulată a adolescentelor însărcinate creşte odată cu vârsta, astfel încât, înaintea împlinirii a 20 de ani, peste 40% dintre tinerele americane sunt însărcinate (AGI, 1986). Deşi natalitatea şi sarcina la adolescente au scăzut în ultimele decenii, naşterea în afara căsătoriei a crescut dramatic între anii '70 şi '90, ajungând la 80%.

Cercetarea ştiinţifică sugerează două motive principale pentru scăderile recente ale ratei sarcinii la adolescente : mai puţini adolescenţi sunt angajaţi în relaţii sexuale şi mai mulţi adolescenţi care sunt activi din punct de vedere sexual folosesc anticoncepţionale. Datele rezultate din National Survey of Adolescent Males (Sonenstein *et al.*, 1998) au indicat faptul că procentul băieţilor de 15-19 ani care au avut relaţii sexuale a fost mai mic în 1995 (55%) decât în 1988 (60%). Alte analize ale datelor la nivel naţional (AGI, 1999 ; Hogan, Sun şi Cornwell, 2000 ; Kaufmann *et al.*, 1998) raportează scăderi mai mici ale numărului tinerelor de 15-19 ani care au avut relaţii sexuale între 1988 şi 1995. Utilizarea prezervativelor, în special la primul raport sexual, a crescut puternic în anii '80 şi '90, iar tinerii activi din punct de vedere sexual folosesc de asemenea metode anticoncepţionale mai eficiente, ca, de exemplu, implanturi anticoncepţionale şi injectabile (Piccinino şi Mosher, 1998). Scăderea numărului de relaţii sexuale la adolescenţi şi creşterea folosirii anticoncepţionalelor au durat până la sfârşitul anilor '90. Analizele indică atât o scădere a numărului relaţiilor sexuale la tineri, cât şi o utilizare mai bună a anticoncepţionalelor, fapt ce a contribuit la reducerea apariţiei sarcinii la adolescente (Sawhill şi Flanigan, 2000 ; Hogan *et al.*, 2000).

Rezumat

În Statele Unite, sarcina şi naşterea la adolescente sunt considerate premature şi pot avea implicaţii negative pe termen lung atât pentru familii, cât şi pentru societate. Percepţiile sociale ale sarcinii la adolescente au fost influenţate de schimbarea perspectivei despre adolescenţă, declanşarea pubertăţii la tinere şi cheltuielile guvernului pentru programele sociale. Spre sfârşitul anilor '70 şi '80, atenţia publică s-a concentrat asupra cheltuielilor financiare şi sociale asociate cu naşterea la adolescentele necăsătorite, ceea ce a dus la recunoaşterea faptului că sarcina la adolescente este o problemă socială semnificativă. 80% dintre sarcinile tinerelor sunt nedorite, iar 80% dintre naşteri sunt în afara căsătoriei. În ciuda scăderilor recente la toate grupurile rasiale/etnice ale ratei sarcinii, naşterii şi avortului la adolescente, în Statele Unite se înregistrează cea mai ridicată rată a sarcinii şi naşterii în rândul adolescentelor din Vestul industrializat. Ultimele scăderi ale ratei sarcinii şi naşterii au fost atribuite atât scăderii numărului de relaţii sexuale la tineri, cât şi creşterii folosirii anticoncepţionalelor de către tinerii activi sexual.

Antecedentele sarcinii la adolescente

Factorii determinanţi ai sarcinii în adolescenţă sunt relaţiile sexuale şi folosirea anticoncepţionalelor. Prin urmare, cercetările în legătură cu sarcina tinerelor au utilizat adesea relaţiile sexuale (de exemplu, vârsta începerii vieţii sexuale, frecvenţa relaţiilor sexuale, numărul de parteneri) sau folosirea anticoncepţionalelor (de exemplu, folosirea acestora la primul sau la ultimul raport sexual, consecvenţa utilizării lor) pentru a determina riscul apariţiei sarcinii în adolescenţă. Antecedentele acestui risc sunt prezentate în continuare, de la influenţele individuale, familiale şi până la cele contextuale.

Influenţele individuale

Majoritatea cercetărilor în ceea ce priveşte sarcina la adolescente şi-au îndreptat atenţia asupra factorilor de mediu/contextuali, dar unii cercetători au studiat contribuţiile genetice şi biologice. Au apărut astfel trei arii de investigare:

1. O concentrare asupra geneticii şi eredităţii.
2. Nivelele hormonale referitoare la comportamente şi motivaţia sexuală.
3. Rolul apariţiei premature a pubertăţii.

Cercetătorii au raportat corelaţii între vârsta primei menarhe a mamei, fiicei şi surorii (Garn, 1980; Mott *et al.*, 1996; Newcomer şi Udry, 1984) şi au observat că vârsta timpurie a mamelor la primul raport sexual indică faptul că fiii şi fiicele vor avea relaţii sexuale înaintea împlinirii vârstei de 14 ani (Mott *et al.*, 1996). Modelele genetice comportamentale ale vârstei primului raport sexual sunt prezise de influenţele mediului diferit, comun şi genetice, care indică faptul că influenţele genetice explică unele schimbări atât în debutul primului raport sexual timpuriu, cât şi în cel întârziat (Rodgers, Rowe şi Buster, 1999). În rândul perechilor albe de sex opus s-a descoperit că eredităţile stabilesc vârsta primului raport sexual. A fost raportată de asemenea o corelaţie între genele receptoare de dopamină şi vârsta primului raport sexual (Miller *et al.*, 1999).

Cercetarea făcută de Udry *et al.* (Udry, Talbert şi Morris, 1986; Udry, 1988) a demonstrat că nivelul de testosteron este asociat cu motivaţia şi comportamentul sexual al tinerilor. În acest sens există puţine dovezi, dar schimbările nivelelor de testosteron la băieţi le afectează direct comportamentul sexual pe o perioadă de peste trei ani; dezvoitarea pubertară a fost un predictor mult mai puternic al comportamentului şi ideaţiei sexuale decât schimbările nivelelor de testosteron (Halpern *et al.*, 1993).

Câţiva cercetători au observat o legătură între dezvoltarea pubertară timpurie, vârsta primului raport sexual şi comportamentul sexual ulterior al adolescentului şi sarcină (Flannery, Rowe şi Gulley, 1993; Zabin *et al.*, 1986). Halpern *et al.* (1993) a raportat că dezvoltarea pubertară timpurie a fost un predictor semnificativ al trecerii adolescenţior de sex masculin la relaţii sexuale, iar rata riscului a fost de aproximativ două ori mai mare pentru maturizarea timpurie *vs* maturizarea întârziată a băieţilor. Miller *et al.* (1998) au raportat de asemenea că dezvoltarea timpurie referitoare la congeneri este în corelaţie cu un nivel mai înalt al comportamentului sexual doi ani mai târziu. Atât teoria, cât şi rezultatele cercetării sugerează faptul că dezvoltarea pubertară timpurie este asociată cu experienţe timpurii în relaţiile intime, inclusiv cu o implicare sexuală cu un număr mai mare de parteneri şi o probabilitate mai ridicată a sarcinii la adolescente (AGI, 1994).

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Influenţele familiale

Influenţele familiei asupra riscului sarcinii la adolescente includ transmiterea biologică sau ereditară a potenţialelor caracteristici individuale importante deja descrise, trăsăturile de familie contextuale şi structurale (de exemplu, educaţia părinţilor, statutul marital, numărul de fraţi) şi procesele familiale sau practicile de părinte (de exemplu, susţinerea, controlul sau supervizarea adolescenţilor). Câteva studii au analizat variabila dependenţă a tinerelor care au fost însărcinate ori au avut o sarcină, dar cele mai multe cercetări au asociat variabilele care ţin de familie factorilor determinanţi proximi – raportul sexual şi comportamentul pentru prevenirea sarcinii.

Relaţia părinte-copil. Mulţi cercetători au investigat relaţia dintre riscul apariţiei sarcinii la adolescente şi variabilele familiale, ca, de exemplu, căldura părintească, sprijinul, apropierea dintre părinte şi copil, precum şi ataşamentul copilului faţă de părinţi (vezi tabelul 1 din analiza cercetării făcute timp de 20 de ani de Miller, Benson şi Galbraith, 2001). Există o unitate între aceste studii, dar puţine arată că apropierea dintre părinte şi copil este asociată cu riscul redus de sarcină în rândul adolescentelor care rămân abstinente, amână relaţiile sexuale, au mai puţini parteneri sexuali sau folosesc metode contraceptive în mod constant. De exemplu, cercetătorii au susţinut că apropierea faţă de mamă este legată de amânarea relaţiilor sexuale ale fiicei şi fiului (Jaccard, Dittus şi Gordon, 1996 ; Weinstein şi Thornton, 1989), precum şi de folosirea metodelor contraceptive de către adolescenţii de ambele sexe activi din punct de vedere sexual (Jaccard, Dittus şi Gordon, 1996).

Majoritatea dovezilor arată că supravegherea, monitorizarea copiilor de către părinţi (Miller, Benson şi Galbraith, 2001, tabelul 2) este de asemenea legată de comportamentul sexual al adolescenţilor prin faptul că ar scădea riscul apariţiei sarcinii (neavând relaţii sexuale, un debut sexual mai târziu sau parteneri sexuali mai puţini). O posibilă explicaţie pentru puţinele descoperiri contrarii este aceea că supravegherea parentală este multidimensională şi asociată cu rezultate negative, în rândul adolescenţilor, dacă este excesivă sau coercitivă (Barber, 1996 ; Gray şi Steinberg, 1999). Dorius şi Barber (1998) şi Upchurch *et al.* (1999) au relatat că un control maternal intruziv a fost asociat cu vârsta timpurie a primului raport sexual, iar Rodgers (1999) a constatat că supravegherea psihologică parentală este corelată cu un comportament de risc ridicat printre fiicele active din punct de vedere sexual. În general, totuşi, controlul parental şi monitorizarea directă reduc riscul apariţiei sarcinii în rândul adolescentelor, iar aceasta se întâmplă, indirect, prin consumul mai scăzut de alcool şi droguri şi mai puţine asocieri cu congenerii de risc.

Asocierile dintre comunicarea părinte-copil şi riscul apariţiei sarcinii la adolescente au fost cercetate în mai mult de 30 de studii (vezi Miller, Benson şi Galbraith, 2001, tabelul 3). Rezultatele sunt discrepante ; nu există un efect simplu, direct. Câteva probleme importante fac dificilă înţelegerea asocierii dintre comunicarea părinte-copil şi riscul apariţiei sarcinii la adolescente (Jaccard, Dittus şi Litardo, 1999). Una dintre acestea este ordinea temporală/succesiunea temporală ; comunicarea părinte-copil afectează comportamentul adolescenţilor sau viceversa ? Conţinutul comunicării părinte-copil, frecvenţa şi calitatea variază de asemenea în mare măsură, iar asocierile dintre comunicarea părinte-adolescent şi comportamentul sexual al adolescentului sunt moderate de valorile morale ale părinţilor. Cercetări recente (Jaccard, Dittus şi Litardo, 1996 ; Luster şi

Small, 1997 ; Miller *et al.*, 1998, 1999) au demonstrat că valorile sexuale ale părinţilor, în combinaţie cu comunicarea părinte-copil, au un efect important asupra experienţei sexuale a adolescenţilor.

Unele studii recente au identificat mecanisme de mediere, reprezentate în figura 20.2, care ar putea ajuta la explicarea modului în care relaţia dintre părinte şi copil (în special apropierea şi supravegherea) influenţează riscul apariţiei sarcinii la adolescente.

Variabilele relaţiei familiale	**Variabilele de mediere**	**Variabilele riscului apariţiei sarcinii la adolescente**
• Legătura dintre părinte şi copil (apropiere, căldură) • Regulile părinţilor, comportament de control (monitorizare, supraveghere) • Controlul psihologic exagerat al părinţilor (intruziv) Comunicarea dintre părinte şi copil (când părinţii nu sunt de acord cu faptul că adolescentul are relaţii sexuale/relaţii sexuale neprotejate)	• Valorile şi intenţiile sexuale ale adolescentelor • Activităţile prosociale • Autoconstrângerea • Consumul de alcool/droguri • Depresia • Asocierile cu congenerii de risc • Întâlnirile timpurii/continue	• A întreţinut relaţii sexuale • Debutul timpuriu al relaţiilor sexuale • Frecvenţa relaţiilor sexuale • Numărul de parteneri sexuali • Metodele contraceptive folosite la primul contact sexual • Folosirea recentă a contracepţiei • Modul constant de utilizare a metodelor contraceptive

De exemplu, apropierea dintre părinte şi copil este asociată cu : atitudinile tinerilor în ceea ce priveşte sexul, sentimentele de depresie, controlul motivaţiei, activităţile prosociale şi academice, folosirea de substanţe şi legătura cu congenerii activi sexual, toate acestea fiind raportate la comportamentul sexual al adolescenţilor şi la sarcină. Câţiva cercetători (Benda şi DiBlasio, 1991 ; Feldman şi Brown, 1993 ; Whitbeck *et al.*, 1992) au sugerat că o lipsă a apropierii în relaţia dintre părinte şi copil creşte influenţa negativă a congenerilor. Într-un studiu longitudinal (Scaramella *et al.*, 1998), s-a arătat că efectele căldurii parentale şi implicării în clasa a VII-a influenţează graviditatea la adolescentele din clasa a XII-a prin mecanismele de intervenţie, ca, de exemplu, afilieri la congeneri cu un comportament antisocial, folosirea de substanţe, delincvenţa şi competenţa academică. Aşa cum a fost descrisă în figura 20.2, implicarea părinte-copil poate reduce indirect comportamentul sexual al tinerilor, prin insuflarea valorilor, asigurându-le oportunităţi de a-şi dezvolta abilităţile prosociale şi de a dobândi un simţ al competenţei şi al valorii (Ramirez-Valles, Zimmerman şi Newcomb, 1998).

Efectele combinate ale dimensiunii relaţiei părinte-adolescent. Destul de puţine cercetări au fost concepute să testeze simultan cum anume influenţează dimensiunile multiple ale relaţiei părinte-copil riscul apariţiei sarcinii la adolescente. „Valorile familiei" (Luster şi Small, 1997), pentru a preveni sarcina la adolescente, pot fi privite ca incluzând nu numai dezaprobarea părintească a sexului între adolescenţi (sau a sexului neprotejat), ci şi o relaţie de susţinere părinte-adolescent (strânsă) şi o monitorizare corespunzătoare (reglementare) a activităţilor tinerilor. Câţiva cercetători (Jaccard, Dittus şi Gordon, 1996) au susţinut că atitudinile şi valorile părinţilor despre sex şi sarcină influenţează puternic riscul apariţiei sarcinii la adolescente. Valorile părinţilor, transmise copiilor pentru a evita sarcina (fie prin abstinenţă sexuală, fie prin folosirea anticoncepţionalelor), sunt cel mai eficiente când părinţii au o relaţie apropiată (strânsă) cu aceştia (Jaccard, Dittus şi Gordon, 1998 ; Weinstein şi Thornton, 1989).

Inflenţele contextuale ale familiei. Structura familiei asigură un context propriu, deoarece copiii de obicei cresc având relaţii foarte importante cu unul sau cu ambii părinţi biologici, respectiv cu fraţii. Referitor la statutul marital al părinţilor, cercetările demonstrează că adolescenţii crescuţi de un singur părinte sau de un părinte divorţat au relaţii sexuale de la vârste mai mici (vezi Lammers *et al.*, 2000 ; Miller, Benson şi Galbraith, 2001). Câţiva cercetători au demonstrat că părinţii singuri sau divorţaţi au atitudini sexuale mai permisive (Thornton şi Camburn, 1987), supraveghează copiii mai puţin şi chiar le aranjează întâlnirile (Whitbeck, Simons şi Kao, 1994). Aceşti factori ajută la explicarea motivului pentru care adolescentele din unele familii cu un singur părinte sunt supuse unui risc sporit de a rămâne însărcinate. Faptul de a avea fraţi mai mari este asociat de asemenea cu un risc al apariţiei sarcinii mai ridicat dacă aceştia au avut relaţii sexuale şi dacă surorile mai mari au avut o sarcină ori au născut în adolescenţă (East, 1996a, 1996b, 1998 ; East şi Kiernan, 2001). În numeroase studii recente, cercetătorii au descoperit că experienţele traumatice, în special cele care implică abuzul sexual, sunt asociate cu un risc mai ridicat al apariţiei sarcinii, prin debutul timpuriu al relaţiilor sexuale benevole şi prin folosirea inconsecventă a anticoncepţionalelor (vezi Browning şi Laumann, 1997 ; Miller, Benson şi Galbraith, 2001, tabelul 9).

Influenţele congenerilor. La început, cercetătorii au crezut că asemănările izbitoare dintre prietenii tinerilor erau determinate în mod firesc de presiunile congenerilor, dar studiile au demonstrat că adolescenţii se împrietenesc cu cei care au atitudini, credinţe şi dorinţe similare (Aloise-Young, Graham şi Hansen, 1994 ; Ennett şi Bauman, 1994). Congenerii încă mai sunt acuzaţi de părinţi şi de o mare parte a societăţii pentru că exercită presiuni negative, dar într-o analiză recentă, Brown şi Theobald (1999) au dedus că această stereotipie negativă a presiunii congenerilor este simplificată exagerat. Prietenii adesea se sprijină unul pe altul în eforturile lor de a lua decizii sigure şi precaute în ceea ce priveşte comportamentul sexual riscant *vs* responsabil (Bearman şi Bruckner, 1999). Aşadar, tinerii sunt afectaţi de influenţa şi presiunea congenerilor, dar ele nu sunt atât de mari sau de negative pe cât s-a presupus. Alegerea unui grup de prieteni şi conformarea la comportamentele lor pentru a fi prieteni adevăraţi explică de ce adolescenţii împărtăşesc atât de multe comportamente similare, riscante sau nu.

Ei se confruntă cu patru tipuri de influenţe din partea congenerilor lor, care îi pot încuraja sau nu către un comportament riscant. Presiunea congenerilor, cea mai cunoscută formă de influenţă, pare a fi mai pregnantă printre cunoştinţe decât printre prietenii apropiaţi. Într-un singur studiu (Lightfoot, 1997), 85% dintre adolescenţi au declarat că ar fi mai tentaţi să se implice în relaţii noi şi riscante cu cunoştinţele, şi nu cu prietenii apropiaţi. Bearman şi Bruckner (1999) au relevat de asemenea că este mult mai probabil ca un grup mai mare de prieteni să influenţeze activitatea sexuală şi sarcina timpurie decât ar face-o prietenii mai apropiaţi. În mod obişnuit, băieţii sunt supuşi unei presiuni mai mari din partea congenerilor pentru a începe viaţa sexuală, în timp ce fetele sunt încurajate să aştepte până la căsătorie (De Gaston, Weed şi Jensen, 1996 ; Brown, 1982).

Acţiunea de modelare din partea congenerilor, un al doilea tip de influenţă în ceea ce priveşte sexualitatea şi sarcina, a fost dificil de studiat, întrucât sexualitatea şi sarcina sunt preocupări intime. Eder (1993a) a decris lecţiile jucăuşe de învăţare în grupuri mici de adolescente, pe măsură ce acestea abordează şi flirtează cu băieţii doriţi din şcoală. Aşa cum s-a remarcat înainte, cercetătorii au stabilit o legătură între riscul de a începe mai devreme viaţa sexuală şi sarcina timpurie în cazul preadolescenţilor care locuiesc împreună cu adolescenţii care sunt activi sexual sau cu surori însărcinate (Cox, Emans şi Bithoney, 1993 ; East, 1996). Televiziunea reprezintă o altă potenţială sursă de modelare a sexualităţii adolescenţilor şi de a-i determina să se comporte într-un anume fel în situaţii intime (Children Now and the Kaiser Family Foundation, 1996).

Un al treilea tip de influenţă se referă la comportamentul obişnuit şi la aşteptările adolescenţilor pe care aceştia trebuie să le confirme pentru a fi acceptaţi de prieteni. Percepţiile adolescenţilor în legătură cu viaţa sexuală a congenerilor a fost puternic asociată cu relaţiile sexuale ulterioare ale acestora (Furstenberg *et al.*, 1987 ; Kinsman *et al.*, 1998 ; Miller *et al.*, 1997). Atitudinile pozitive ale prietenilor în ceea ce priveşte relaţiile sexuale au fost asociate cu atitudinile pozitive ale adolescenţilor în legătură cu acest subiect şi cu comportamentul lor sexual actual (Treboux şi Busch-Rossnagel, 1995). Dimpotrivă, faptul de a avea prieteni cu aşteptări educaţionale mari şi cu note bune duce la şanse scăzute de a se înregistra sarcini la vârste fragede (Bearman şi Bruckner, 1999 ; Kasen, Cohen şi Brook, 1998).

Al patrulea, oportunităţile de structurare ale perioadei, se referă la crearea ocaziilor de a se implica în relaţii sexuale. Băieţii care nu au avut contacte sexuale acuză lipsa ocaziilor ca principală cauză (Brown şi Theobald, 1999). În grupuri, se practică întâlnirile de la vârste fragede şi este mult mai probabil ca adolescenţii să aibă activităţi sexuale de timpuriu (Dorius, Heaton şi Steffen, 1993 ; Miller *et al.*, 1997).

Unele grupuri par să aibă o influenţă deosebită ca urmare a relaţiilor sexuale la vârsta adolescenţei, legată de popularitate şi creşterea de statut. În ceea ce priveşte „fotbaliştii" şi alte grupuri de succes, s-a raportat o activitate sexuală mai intensă decât la adolescenţii catalogaţi drept „deştepţi" sau „mediocri" (Kinsman *et al.*, 1998 ; Dolcini, 1997). În unele grupuri ar putea exista mai multe ocazii pentru activităţi sexuale, întrucât adolescenţii populari sunt invitaţi mai des la evenimente sociale şi atrag parteneri mult mai uşor decât tinerii „obişnuiţi" (Kinney, 1993). Nu toate dovezile susţin ipoteza riscului crecut printre tinerii cei mai populari, totuşi (Bearman şi Bruckner, 1999) s-a descoperit că fetele din „grupul conducător" aveau mai puţin de 50% şanse de a rămâne însărcinate în adolescenţă.

Un alt aspect al influenţei congenerilor se referă la modul în care adolescenţii gestionează influenţele pe care le primesc de la congeneri şi de la părinţi. Există dovezi ale unei relaţii de opoziţie între anturaj şi părinţi, anturajul fiind văzut ca o influenţă negativă, iar părinţii ca una pozitivă (Hirschi, 1969). Când relaţiile cu părinţii sunt puternice, efectele negative ale congenerilor sunt mici (Warr, 1993 ; Benda şi DiBlasio, 1991). Cercetările longitudinale complexe sugerează că părinţii nepotriviţi pot împinge de fapt la o asociere cu congenerii ce au comportamente necorespunzătoare, după cum s-a prezentat în figura 20.2 (Dishion *et al.*, 1995 ; Farrell şi White, 1998 ; Scaramella *et al.*, 1998).

Cartierul

Rolul caracteristicilor comunităţii în apariţia sarcinii la adolescente începe cu un context social care încurajează sau interzice o diversitate de comportamente la adolescenţi (Brewster, Billy şi Grady, 1993). Acest context nu este limitat la serviciilor de control al

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

reproducerii, ca, de exemplu, clinicile de control al natalităţii, ci include condiţii sociale, economice şi educative care le oferă sau le respinge adolescenţilor oportunităţile de a dobândi statutul de adult dorit.

Printre condiţiile cele mai importante se numără caracteristicile socioeconomice ale comunităţii. Statutul socioeconomic al comunităţii (SES), definit de locuinţă, nivelul venitului şi al sărăciei, precum şi nivelul de realizare educativă, s-a dovedit că influenţează în mod egal fetele şi băieţii (Billy, Brewster şi Grady, 1994 ; Ku, Sonenstein şi Pleck, 1993). Şomajul ridicat în cartier este un predictor consistent al probabilităţii de paternitate adolescentină (în special printre adolescenţii negri) şi are o influenţă nefastă asupra adolescentelor. În comunităţile care oferă puţine oportunităţi de angajare, adolescentele se arată a fi mai puţin motivate să întârzie trecerea la activitatea sexuală. În opoziţie, resursele economice crescute şi modelele de rol pozitiv feminine scad aceste efecte negative (Brewster, 1994b ; Upchurch *et al.*, 1999).

Caracteristicile comunităţii modelează şi întăresc limitele normative ale comportamentului acceptabil : direct, prin anumite interziceri, iar indirect, prin diferite instituţii sociale, religioase, economice şi politice. De exemplu, în majoritatea analizelor, religiozitatea adolescentelor are o influenţă preventivă, pozitivă asupra apariţiei sarcinii (Billy, Brewster şi Grady, 1994 ; Thornton şi Camburn, 1987). Dezorganizarea socială promovează riscul apariţiei sarcinii la adolescente prin rata din ce în ce mai mare a activităţii sexuale a tinerelor (Lauritsen, 1994 ; Billy, Brewster şi Grady, 1994). Influenţele sociale pot lua de asemenea forma monitorizării pozitive a cartierului. Rata apariţiei sarcinii la adolescente pare să fie mai scăzută în comunităţile în care adulţii care nu sunt părinţi au un rol activ în bunăstarea adolescenţilor din cartier (Small şi Luster, 1994).

Rasa/etnia şi statutul socioeconomic

Sarcina la vârsta adolescenţei şi natalitatea variază foarte mult la grupurile rasiale/etnice din Statele Unite (Ventura *et al.*, 1999). Tinerii afro-americani au avut cea mai ridicată natalitate la mijlocul anilor '90, aproape dublă faţă de media naţională pentru toate rasele (112 *vs* 60 la mia de femei în vârstă de 15-19 ani), având în vedere că tinerii insulari asiatici/din Pacific au avut o rată mai mică de jumătate din media natalităţii (26 *vs* 60 la mie). Natalitatea printre tinerii în vârstă de 15-19 ani scade pentru toate grupurile rasiale/entice în anii '90, dar în acest timp natalitatea tinerilor hispanici a depăşit rata afro-americanilor. Diferenţele de natalitate dintre grupurile rasiale/entice se vor menţine până în 2050 (Day, 1996). La sfârşitul anilor '90, rata sarcinii la afro-americance şi hispanice a fost de aproximativ două ori mai ridicată decât a femeilor albe non-hispanice, în vârstă de 15-19 ani (AGI, 1999).

Nu există explicaţii general acceptate pentru diferenţele rasiale/etnice în ceea ce priveşte sarcina şi natalitatea, dar SES-ul scăzut al unor grupuri rasiale/etnice a fost asociat cu sarcina şi naşterea la adolescente. Brewster (1994a) a descoperit că tinerii afro-americani din cartierele urbane sărace îşi vor începe viaţa sexuală la o vârstă mai mică decât albii şi este puţin probabil că vor folosi anticoncepţionale. Cu toate acestea, East (1998) a relatat că normele culturale specifice vârstei explică mai bine activitatea sexuală timpurie şi naşterea la tinerele necăsătorite decât SES-ul sau contextul familial ;

Furstenberg *et al.* (1987) a descoperit de asemenea o susţinere mai mare pentru o explicaţie culturală a relaţiilor sexuale între adolescenţi decât pentru SES. Unele culturi pot sprijini o atitudine mai tolerantă faţă de naşterea la adolescente, mizând mai puţin pe o atitudine de intimidare a activităţii sexuale neprotejate la vârste mici. East (1998) a relatat că adolescenţii hispanici doresc să treacă rapid şi de timpuriu la relaţii sexuale, căsătorie şi naştere, spre deosebire de adolescenţii asiatici. Sanchez (1997) a explicat că un context normativ cultural hispanic nu permite fetelor să facă sex înainte de căsătorie, dar băieţilor li se permite o libertate sexuală mai mare. Sarcina la adolescentele hispanice ar putea decurge din negarea situaţiei : dacă nu fac sex, nu au nevoie de măsuri anticoncepţionale. Chiar dacă familiile din Asia de Sud-Est au venituri relativ mici, au aspiraţii înalte în ceea ce priveşte ocupaţia şi educaţia copiilor ; dimpotrivă, adolescenţii hispanici au expectaţii scăzute legate de ocupaţie şi educaţie. Accentul pus asupra succesului carierei şi viitorului educativ al copiilor ar putea explica parţial natalitatea diferită în aceste grupuri (Allen şi Mitchell, 1998). Printre grupurile cu expectaţii scăzute în ceea ce priveşte cariera şi realizările educative, tinerii părinţi furnizează imediat un sens al scopului (Burton, 1990 ; Geronimus, 1992).

Sărăcia influenţează apariţia sarcinii adolescentelor şi de obicei părinţii adolescenţi, dar nu întotdeauna, au drept rezultat un SES mai scăzut (Maynard, 1996). Femeile afro-americane şi hispanice trăiesc mai ales în cartierele sărace, cu sisteme şcolare care contribuie la expectaţii scăzute în ceea ce priveşte cariera şi educaţia. Deşi aceste contexte culturale diferite nu pot determina sărăcia sau apariţia sarcinii adolescentelor, ele sunt legate (Furstenberg şi Brooks-Gunn, 1986 ; Upchurch şi McCarthy, 1990). Analizele recente sugerează că aproximativ două treimi din diferenţa rasială asupra riscului apariţiei unei naşteri înainte de căsătorie poate fi explicată de calitatea cartierului (South şi Baumer, 2000).

Naşterea la vârsta adolescenţei poate fi în strânsă legătură cu expectaţiile scăzute la unele grupuri rasiale/etnice, spre deosebire de sărăcie, renunţarea la şcoală sau oportunităţile unui loc de muncă în cartier. Renunţarea la şcoală precedă multe sarcini la vârsta adolescenţei (Fergusson şi Woodward, 2000), dar majoritatea adolescentelor care au rămas însărcinate au absolvit, în cele din urmă, liceul (Furstenberg şi Brooks-Gunn, 1986 ; Olsen şi Farkas, 1989 ; Upchurch şi McCarthy, 1990). Un context cultural al sărăciei, şcolilor precare din punct de vedere material şi joburilor plătite prost pare să favorizeze prefigurarea unor posibilităţi viitoare limitate. Naşterea în adolescenţă poate reprezenta o ameninţare pentru oportunităţile viitoare ale adolescentelor din cartierele şi familiile sărace. Pentru adolescentele sărace, naşterea poate contribui la creşterea condiţiei sociale şi la apariţia unei stime de sine crescute, asociate cu calitatea de părinte, în timp ce existenţa unui copil poate fi văzută ca o cale de a reduce circumstanţele stresante, devenind eligibile pentru a primi ajutoare sociale.

Rezumat

Cercetătorii care au studiat sarcina la adolescente au considerat adesea variabile ca raporturile sexuale şi folosirea anticoncepţionalelor drept indicatori ai riscului de sarcină la adolescente. Aceste comportamente sunt afectate de largi influenţe contextuale, individuale şi familiale. Contribuţiile individuale la riscul apariţiei sarcinii la adolescente includ influenţele genetice şi ereditare ; nivelele hormonale sunt asociate cu comportamentele şi motivaţia sexuală, precum şi cu dezvoltarea pubertară timpurie. Influenţele familiei asupra riscului apariţiei sarcinii la adolescente includ practici parentale, caracteristicile relaţiei părinte-adolescent, structura familiei şi alte trăsături contextuale ale vieţii de familie. Relaţiile calde, de susţinere dintre părinţi şi adolescenţi, precum şi supervizarea şi monitorizarea parentală a adolescenţilor funcţionează ca factori de protecţie. În schimb, riscul apariţiei unei sarcini este mai mare în familiile în care părinţii asigură o supervizare şi o monitorizare mai slabe. Factorii familiali contextuali care includ părinţii singuri sau divorţaţi şi mai ales abuzul sexual al copiilor cresc riscul unei sarcini. Congenerii pot fie să încurajeze, fie să descurajeze comportamentul sexual riscant. Presiunea, modelarea anturajului, standardele culturale ale acestuia, precum şi oportunităţile stucturale sunt identificate ca potenţiale surse de influenţă. Caracteristicile comunităţii, ca, de exemplu, statutul socioeconomic scăzut al comunităţii şi oportunităţile reduse de angajare pentru adulţi şi adolescenţi, cresc riscul apariţiei unei sarcini. De asemenea, comunităţile conturează şi întăresc limitele normative ce influenţează riscul apariţiei sarcinii la adolescente datorită instituţiilor sociale, religioase, precum şi monitorizării pozitive a cartierului. Există diferenţe mari în ceea ce priveşte sarcina şi naşterea la adolescente în rândurile grupurilor rasiale/etnice din SUA, dar nu şi o explicaţie larg acceptată în ceea ce priveşte aceste diferenţe de grup. Unii cercetători sugerează faptul că normele culturale specifice vârstei ajută la explicarea activităţii sexuale timpurii şi a naşterii la tinerelor necăsătorite, iar sărăcia, şcolile lipsite de finanţare şi joburile prost plătite favorizează percepţia unor posibilităţi limitate. La tinerele sărace, naşterea poate contribui câteodată la obţinerea unei condiţii sociale şi a unei stime de sine mai mari.

Luarea deciziei şi soluţionarea situaţiei în legătură cu sarcina la adolescente

Elementele care duc la sarcină şi la calitatea de părinte la adolescente sunt arătate în figura 20.3. Aşa cum sunt înfăţişate acolo, a avea un raport sexual fără a lua măsuri contraceptive sau anticoncepţionale conduce la sarcină. În eventualitatea unei sarcini nedorite, o femeie – şi adesea partenerul ei şi alte persoane importante – are, în esenţă, trei opţiuni : să pună capăt sarcinii, să plaseze copilul spre adopţie sau să fie părintele copilului (vezi jumătatea de jos a figurii 20.3). Factorii majori ce influenţează deciziile de soluţionare a sarcinii adolescentelor sunt : atitudinile personale şi familiarizarea în legătură cu avortul, calitatea de părinte şi adopţia (Custer, 1993 ; Donnelly şi Voydanoff, 1991 ; Fox *et al.*, 1987) ; influenţa sau presiunea unor persoane importante, ca, de exemplu, părinţi şi parteneri (Dworkin, Harding şi Schreiber, 1993 ; Namerow, Kalmuss şi Cushman, 1993 ; Ortiz şi Nuttall, 1987) ; accesul şi utilizarea consilierii în legătură cu sarcina, adopţia, avortul şi serviciile prenatale (Bachrach, 1986 ; Eisen şi Zellman, 1983).

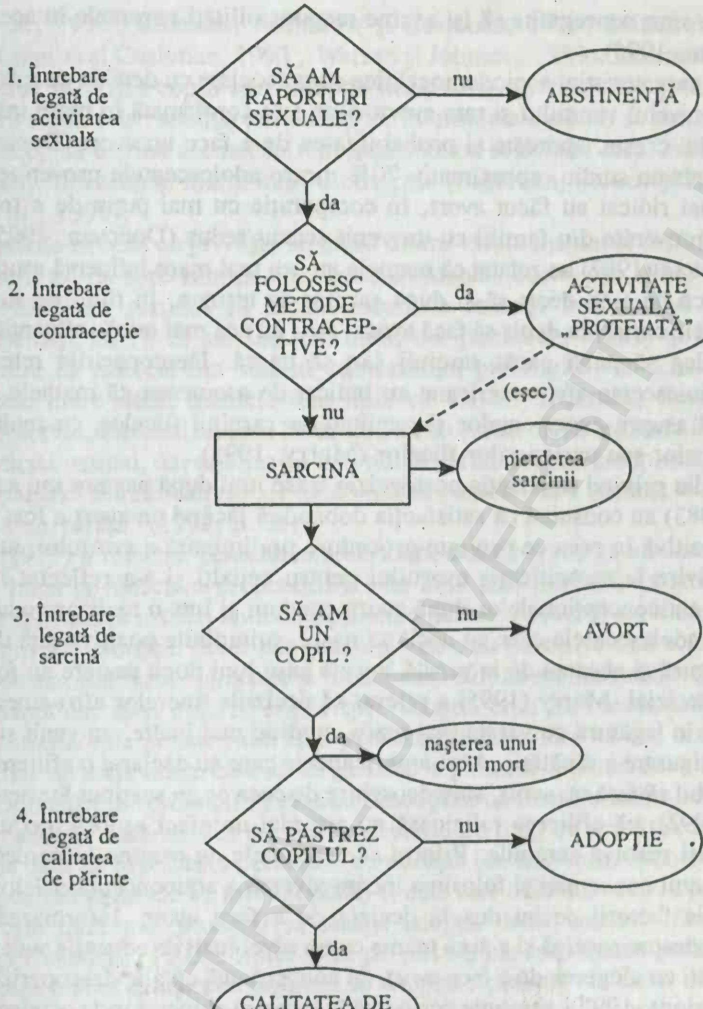
1. Întrebare legată de activitatea sexuală
SĂ AM RAPORTURI SEXUALE ?
nu
ABSTINENŢĂ
da
2. Întrebare legată de contracepţie
SĂ FOLOSESC METODE CONTRACEPTIVE ?
da
ACTIVITATE SEXUALĂ „PROTEJATĂ"
(eşec)
nu
SARCINĂ
pierderea sarcinii
3. Întrebare legată de sarcină
SĂ AM UN COPIL ?
nu
AVORT
da
naşterea unui copil mort
4. Întrebare legată de calitatea de părinte
SĂ PĂSTREZ COPILUL ?
nu
ADOPŢIE
da
CALITATEA DE A FI PĂRINTE

Figura 20.3. *Momente decisive şi rezultate ale sarcinii la adolescente*

Decizia de a face un avort sau de a naşte

Avortul ar putea fi ales de unele adolescente deoarece doresc să păstreze secret faptul că sunt active din punct de vedere sexual sau că sunt însărcinate. Adesea sunt menţionate lipsa de resurse economice, dar şi preocupările în legătură cu modul în care ar afecta sau ar interfera copiii cu planurile părinţilor în ceea ce priveşte munca, şcoala etc. Dificultăţile relaţiei sau instabilitatea ar putea constitui şi ele motive de a face un avort, iar multe adolescente se simt nepregătite să își asume responsabilități parentale în această etapă a vieții (Donovan, 1995).

Mai multe caracteristici sociodemografice sunt asociate cu decizia de a face un avort. Relația dintre nivelul venitului și rata avorturilor este confirmată în mare măsură : dacă nivelul venitului crește, sporește și probabilitatea de a face un avort (Donovan, 1995 ; AGI, 1994). Într-un studiu, aproximativ 70% dintre adolescentele provenite din familii cu un venit mai ridicat au făcut avort, în comparație cu mai puțin de o treime dintre adolescentele provenite din familii cu un venit scăzut/redus (Donovan, 1995).

Ortiz și Nuttall (1987) au relatat că mamele au cea mai mare influență asupra tinerelor din Puerto Rico ce s-au decis să-și ducă sarcina la termen, în timp ce surorile le-au influențat pe cele care s-au decis să facă avort. Tații au cea mai mică influență, indiferent dacă fiicele aleg să pună capăt sarcinii sau să nască. Descoperirile relevate de un eșantion de adolescente afro-americane au indicat de asemenea că mamele au cea mai mare influență asupra experiențelor și rezultatelor sarcinii fiicelor, cu mult mai mare decât a prietenelor sau partenerilor fiicelor (Murry, 1995).

Într-un studiu privind satisfacția postdecizie (șase luni după naștere sau avort), Eisen și Zellman (1983) au constatat că satisfacția dobândită făcând un avort a fost prefigurată de o opinie pozitivă în ceea ce privește procedura preliminară a avortului, atitudini mai liberale cu privire la semnificația avortului pentru ceilalți și s-a reflectat în folosirea consecventă a anticoncepționalelor după avort, precum și într-o realizare educativă mai înaltă. Printre adolescentele care au decis să nască, atitudinile pozitive față de faptul de a fi mamă singură și absența de la școală în cele șase luni după naștere au fost asociate cu satisfacția deciziei. Murry (1995) a relevat că deciziile tinerelor afro-americane de a face avort sunt în legătură cu vârsta mai mare, studiile mai înalte, un venit și accesul la serviciile de asigurare a sănătății. Afro-americancele care au declarat o afiliere religioasă este mai probabil să facă un avort, spre deosebire de ceea ce au susținut Stevans, Register și Sessions (1992), că afilierea religioasă nu are nici un efect asupra modului în care adolescentele își rezolvă sarcinile. Printre adolescentele de origine hispanică, a fi mai tânăr în momentul concepției și folosirea inconsecventă a anticoncepționalelor sau chiar deloc constituie factorii ce au dus la decizia de a face avort. Informarea mamelor adolescentelor despre sarcină și a avea mame cu un nivel înalt de educație sunt doi factori familiali asociați cu alegerea de a face avort. În concordanță cu alte descoperiri (Stevans, Register și Sessions, 1992), prezența periodică la biserică a tinerelor de origine hispanică a fost invers asociată cu decizia de a pune capăt unei sarcini.

Se impune multă atenție în interpretarea descoperirilor făcute de aceste studii despre corelările deciziilor luate de adolescente cu privire la avort, deoarece avorturile nu sunt, în general, raportate în sondajele majore efectuate la nivel național. În cele mai multe sondaje, numărul avorturilor ar trebui să fie dublu pentru a compensa neraportarea acestora, iar avorturile neraportate par să fie mai multe la femeile de culoare (Jones și Forest, 1992).

Decizia de a fi părinte sau de a renunța la copil pentru a fi adoptat

Rasa, educația și nivelul venitului, aspirațiile legate de educație și viitoarea carieră, precum și influența semnificativă a altora (părinții biologici) sunt asociate cu mamele necăsătorite care aleg adopția (Bachrach, 1986 ; Bachrach, Stolley și London, 1992 ;

Chandra *et al.*, 1999 ; Kalmuss, Namerow şi Cushman, 1991 ; Miller şi Coyl, 2000 ; Namerow, Kalmuss şi Cushman, 1993 ; Warren şi Johnson, 1989). Este mult mai probabil ca femeile albe să-şi dea copiii spre adopţie decât afro-americancele şi hispanicele, dar cea mai mare scădere în renunţarea la adopţie, în ultimele decenii, se datorează femeilor albe, care încep să devină asemenea reprezentantelor celorlalte rase. Aceste scăderi au eliminat practic diferenţele foarte mari dintre rase (Bachrach, Stolley şi London, 1992 ; Chandra *et al.*, 1999).

Descoperirile în ceea ce priveşte legătura dintre vârsta mamei şi decizia de a renunţa la copil pentru a-l da spre adopţie sunt neconcordante. Bachrach (1986) şi Donnelly şi Voydanoff (1991) au susţinut că preadolescentele renunţă mai curând la copii decât adolescentele care au 17-18 ani sau mai mult, dar Bachrach, Stolley şi London (1992) sunt de părere că tinerele din stadiul adolescenţei prelungite vor renunţa la copii în proporţie mai mare decât mamele mai mici ca vârstă. Bachrach, Stolley şi London (1992) au observat, folosind analiza bivariată, că nu există nici o legătură între renunţarea la copil şi vârsta mamei, dar analiza cu mai multe variabile, mai complexă, demonstrează o legătură pozitivă semnificativă. „[Probabilitatea crescută de a renunţa la copil] – 13% – creşte odată cu vârsta" (1992, p. 31).

Miller (1995) a rezumat cercetarea anterioară demonstrând că adolescentele care au o educaţie bună şi obiective profesionale este mult mai probabil să amâne activitatea sexuală, să folosească măsuri anticoncepţionale pentru a preveni sarcinile nedorite şi să plaseze copiii spre adopţie decât adolescentele care au obiective mai scăzute în ceea ce priveşte educaţia. Kalmuss, Namerow şi Cushman (1991) au susţinut că tinerele necăsătorite care au intenţionat să-şi plaseze copiii spre adopţie erau mai avantajate din punct de vedere socioeconomic şi este mult mai probabil să considere că vor urma o facultate, spre deosebite de acele tinere care nu se gândesc la plasarea copiilor. Low, Moely şi Willis (1989) şi Donnelly şi Voydanoff (1991) au descoperit că tinerele însărcinate îşi vor plasa copiii spre adopţie dacă au ales cariere ce necesită un timp de pregătire mai îndelungat.

Tinerele care au experienţe personale cu adopţia (de exemplu, cunosc pe cineva care a fost adoptat sau chiar ele au fost adoptate) şi cele care trăiesc în centre pentru îngrijirea mamelor este mult mai probabil să aleagă adopţia decât celelalte femei (Namerow, Kalmuss şi Cushman, 1993). Rolul avut de persoanele importante pentru adolescentă previzionează luarea deciziei în legătură cu adopţia ; tinerele ale căror mame şi prieteni preferă mai degrabă adopţia este mult mai probabil să renunţe la copii pentru adopţie, în timp ce tinerele care aleg să fie mame este mult mai probabil să raporteze faptul că mamele şi prietenii lor preferă rolul de părinte. Tinerele însărcinate care cred că se vor realiza în viaţă dacă îşi plasează copiii spre adopţie este mai probabil să îi plaseze, iar cele care cred că a fi mame le va oferi oportunităţi mai bune probabil că vor alege să nască.

Atitudinile în ceea ce priveşte adopţia sunt diferite la tinerele care intenţionează să-şi dea copiii spre adopţie, comparativ cu cele care intenţionează să fie mame (Kalmuss, Namerow şi Kushman, 1991). Acele tinere care intenţionează să-şi dea copiii spre adopţie au cele mai bune atitudini faţă de acest proces, spre deosebire de tinerele care nu s-au gândit la adopţie. Proporţia tinerelor care se gândesc la adopţie este mare atunci când candidatele sunt selectate din maternităţi, dar aceste descoperiri sunt în concordanţă cu o altă cercetare şi o altă teorie, ce sugerează că acele tinere care fac un plan de adopţie sunt majoritar albe, provin dintr-un mediu avantajos, intenţionează să urmeze facultatea şi să-şi facă o carieră şi au mai multe atitudini pozitive în ceea ce priveşte adopţia decât tinerele însărcinate care au ales să fie mame.

Rolurile şi vârsta tatălui

Partenerii mamelor adolescente au trecut relativ neobservaţi până în anii '90. În general s-a presupus că erau tot adolescenţi, dar studii recente au arătat că mulţi erau adulţi (Darroch şi Landry, 1999 ; Landry şi Forrest, 1995 ; Males şi Chew, 1996). De fapt, numai un sfert dintre ei au sub 19 ani. Dintre partenerii mai în vârstă, aproximativ 40% au 20 de ani sau mai mult (AGI, 1999).

În Statele Unite, media vârstei bărbaţilor este aproximativ cu trei ani mai mare decât a partenerelor (Males şi Chew, 1996), prin urmare nu este surprinzător faptul că adolescentele tind să aibă parteneri mai mari. Totuşi, adolescentele care au o relaţie cu un bărbat adult este mult mai probabil să rămână însărcinate decât semenele lor care au parteneri de vârstă mai apropiată de a lor. Darroch şi Landry (1999) au constatat că 36% dintre adolescentele active sexual au un partener cu cel puţin trei ani mai mare decât ele, în timp ce 56% dintre naşterile fetelor cu vârste cuprinse între 15 şi 17 ani au implicat taţi cu cel puţin trei ani mai mari. Males şi Chew (1996) au relatat că mai mult de două treimi dintre copiii născuţi din mame de vârstă şcolară au avut ca taţi adulţi. Landry şi Forrest (1995) au raportat rezultate similare : aproximativ două treimi dintre mamele adolesecente au avut parteneri în vârstă de cel puţin 20 de ani. Lindberg şi Sonenstein (1997) au raportat descoperiri mai puţin dramatice, şi anume că 27% dintre copiii născuţi de fete de 15-17 ani au avut ca taţi bărbaţi cu cel puţin cinci ani mai mari decât mamele. Discrepanţele dintre aceste studii pot fi explicate prin faptul că Darroch şi Landry (1999), Landry şi Forrest (1995), Males şi Chew (1996) au cercetat statutul taţilor – de adult sau neadult –, în timp ce Lindberg şi Sonenstein (1997) s-au concentrat asupra diferenţelor specifice vârstei.

Folosirea mai redusă a anticoncepţionalelor ar putea fi un motiv pentru care fetele ce au o relaţie sexuală cu un bărbat adult sunt mai predispuse să rămână însărcinate. Darroch şi Landry (1999) au descoperit că fetele care au o relaţie cu un bărbat adult este mai puţin probabil să utilizeze contracepţia decât cele care au o relaţie cu adolescenţi, iar posibilitatea de a avea o sarcina *nedorită* este mai mică la fetele cu parteneri adulţi. Deşi 82% dintre sarcini erau nedorite în rândul adolescentelor cu parteneri de aceeaşi vârstă, respectiv 70% la cele cu parteneri adulţi, Darroch şi Landry (1999) sugerează faptul că folosirea anticoncepţionalelor poate fi mai puţin consecventă printre adolescentele cu parteneri adulţi.

Adulţii care au copii cu adolescente se deosebesc în câteva privinţe de adulţii cu partenere de aceeaşi vârstă. Este mai puţin probabil ca ei să fi terminat liceul sau să îşi fi continuat educaţia, este de asemenea mult mai probabil să fie şomeri (9,9% în comparaţie cu 6,7%) şi este mai puţin probabil să lucreze ca specialişti sau să aibă o poziţie de conducere (24,4% în comparaţie cu 32,1%). Lindberg şi Sonenstein (1997) au arătat că adulţii ar putea fi mult mai doriţi de adolescente decât partenerii de aceeaşi vârstă din cauza avantajelor unei slujbe şi a posibilităţii de a se căsători, dar statisticile anterioare arată că superioritatea recunoscută a partenerilor mai în vârstă este nefondată.

Una dintre cele mai mari preocupări în ceea ce priveşte sarcina la vârsta adolescenţei este numărul familiilor cu un singur părinte create prin naşterea timpurie. Aproximativ 20% dintre tinerele mame cu parteneri de aceeaşi vârstă sunt căsătorite la naşterea copilului, în comparaţie cu 23% în rândul celor care au parteneri adulţi. Cu toate acestea, ţinând seama de Lindberg şi Sonenstein (1997), este mult mai probabil ca partenerii să locuiască împreună când tatăl este adult (35% înainte de naştere şi 48%

după) decât atunci când tatăl este minor (22% înainte de naştere şi 28% după). Aceste statistici indică faptul că taţii mai mari ca vârstă pot fi interesaţi la început de mamele tinere şi de copiii acestora, dar stabilitatea acestor relaţii pe termen lung este necunoscută. Este clar faptul că majoritatea taţilor copiilor născuţi de mame adolescente nu sunt interesaţi de mame după conceperea copilului. Cercetările ulterioare trebuie să stabilească gradul în care taţii acestor copii sunt răspunzători pentru sprijinul lor, atât financiar, cât şi emoţional.

Analiza antecedentelor de sarcină şi procesul de luare a deciziei

O analiză completă a factorilor de risc privind apariţia sarcinii la adolescente trebuie să ia în considerare cel puţin două etape:

a) Apariţia sarcinii.
b) Rezolvarea problemei sarcinii prin luarea deciziei de a fi părinte necăsătorit (Miller, 1995).

Etapele esenţiale ale sarcinii la adolescente şi ale dobândirii statutului de părinte includ actul sexual timpuriu, neutilizarea de metode contraceptive, ducerea sarcinii nedorite la termen şi neabandonarea copilului prin adopţie.

Aşa cum se arată în tabelul 20.1, multe variabile individuale, familiale şi legate de context, mai extinse, au legătură cu momentul de debut al vieţii sexuale în adolescenţă. Variabilele care cresc şansele de debut timpuriu al vieţii sexuale (marcate cu „+" în tabelul 20.1) sunt:

- debutul timpuriu al pubertăţii;
- nivelurile înalte de testosteron;
- etnia afro-americană;
- atitudinea sexuală permisivă;
- consumul de alcool sau de alte droguri, fumatul;
- devianţa psihosocială;
- sărăcia;
- traiul într-o familie monoparentală;
- activitatea sexuală a fraţilor şi persoanelor de aceeaşi vârstă.

Invers, debutul vieţii sexuale tinde să fie întârziat sau mai puţin probabil (indicat cu semnul „-") în rândul adolescenţilor care: au note bune la şcoală şi aspiraţii educaţionale înalte, sunt foarte religioşi, au părinţi bine educaţi, întreţin relaţii apropiate cu părinţii lor, sunt supravegheaţi îndeaproape de către părinţi şi de către cei care trăiesc în cartierele mai bogate.

În rândul adolescenţilor cu o viaţă sexuală activă, lipsa folosirii (sau folosirea inconstată) a metodelor contraceptive reprezintă factorul major de risc în apariţia sarcinii nedorite. Aşa cum se arată în cea de-a doua coloană a tabelului 20.1, adolescenţii activi din punct de vedere sexual folosesc rar sau deloc metode contraceptive când sunt tineri dacă sunt afro-americani, de păreri contradictorii în ceea ce priveşte sarcina, consumă droguri sau alcool, locuiesc doar cu unul dintre părinţi sau sunt săraci, respectiv dacă au fost abuzaţi

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

sexual. Folosirea metodelor de prevenire a sarcinii este mai probabilă (sau mai consecventă) în rândul adolescenţilor care au rezultate şcolare bune şi planuri de continuare a studiilor, atitudini favorabile faţă de contracepţie, părinţi mai educaţi cu care întreţin relaţii mai apropiate, fraţi sau prieteni care susţin folosirea contracepţiei, trăiesc în cartiere mai bogate şi li s-a făcut o educaţie sexuală corespunzătoare în cadrul şcolii.

În ceea ce priveşte modul de rezolvare a problemei sarcinii, mulţi dintre factorii corelaţi cu avortul şi adopţia sunt similari (aşa cum se vede în coloanele 3 şi 4 din tabelul 20.1). Adolescentele însărcinate vor alege, cel mai probabil, să facă întrerupere de sarcină sau să dea copilul spre adopţie. Adolescentele afro-americane prezintă o probabilitate mai mică decât cele albe să aleagă adopţia sau căsătoria. Rezultatele şcolare bune, aspiraţiile educaţionale înalte şi educaţia înaltă a părinţilor sunt corelate mai degrabă cu decizia de întrerupere a sarcinii decât cu păstrarea acesteia şi sunt mai caracteristice adolescentelor care aleg adopţia decât celor care decid să crească copilul. La polul opus, sărăcia şi familia monoparentală sunt invers corelate cu decizia de a întrerupe sarcina şi cu cea de a da copilul pentru adopţie. Deciziile de avort şi de adopţie sunt puternic influenţate de persoanele semnificative din jur, mai ales de către mame. Avortul este mai puţin probabil în cazul persoanelor foarte religioase, dar este foarte probabil atunci când relaţia cu partenerul sexual este defectuoasă.

Există o probabilitate mai mică în cazul adolescentelor însărcinate să se căsătorească dacă sunt foarte tinere, iar câteva studii au sugerat (coloana 5 din tabelul 20.1) că este puţin probabil şi pentru adolescenţii afro-americani, care trăiesc cu un părinte singur sau sunt săraci, au o relaţie defectuoasă cu partenerul sexual şi trăiesc într-o zonă în care beneficiile oferite de AFDC (Aid to Families with Dependent Child) sunt relativ generoase. Invers, este mult mai probabil să aibă loc căsătoria în cazul adolescenţilor cu părinţi religioşi şi al celor care au rezultate şcolare bune. Familia monoparentală, mai ales în urma unui divorţ, este corelată pozitiv cu naşterea unui copil în afara căsătoriei. Cu cât este mai mică vârsta de debut al vieţii sexuale, cu atât este mai probabilă apariţia unui copil în afara căsătoriei (Miller şi Heaton, 1991).

Tabelul 20.1. *Factorii comportamentali corelaţi cu păstrarea sarcinii la adolescente*

Corelaţii cu protejarea faţă de risc	**Riscul de sarcină**			**Rezolvarea sarcinii**		
	Relaţiile sexuale	**Folosirea de metode contraceptive**	**Decizia de întrerupere a sarcinii**	**Decizia de a da copilul pentru adopţie**	**Alegerea de creştere a copilului în cadrul căsătoriei**	**Alegerea de creştere a copilului în afara căsătoriei**
Factori individuali						
Vârsta mică	–	–	+	+	–	+
Debutul timpuriu al pubertăţii	+					
Testosteronul	+					
Rasa (negri şi hispanici)	+	–		–	–	+

Planuri în legătură cu studiile, rezultatele școlare	−	+	+	+	+	−
Religiozitatea	−		−		+	−
Stima de sine			+			
Poziția contradictorie față de sarcină		−	−	−		+
Consumul de droguri	+	−				
Devianța psihosocială	+	−				
Factori de proximitate socială						
Nivelul de educație al părinților	−	+	+	+		−
Nivelul de venit al familiei			+	+		−
Sărăcia	+	−	−	−	−	+
Abuzul fizic/sexual	+	−				
Locuirea cu un părinte singur	+	−	−	−	−	+
Susținerea familiei	−	+				
Supravegherea din partea părinților	−	+				
Comportamentul fraților/prietenilor	+	+				+
Nivelul de acceptanță al părinților/congenerilor	+	+	+	+		+
Relația defectuoasă cu partenerul sexual			+		−	+
Factori contextuali mai extinși						
Nivelul SES al cartierului în care trăiesc	−	+				−
Beneficiile oferite de AFDC				−	−	+
Oportunitățile de angajare		+				−
Centrele de planificare familială		+				−
Educația sexuală din școli		+				−

---

* Acest tabel este o analiză sintetică a rezultatelor semnificative ale cercetării ; vezi Kirby (2001), Miller, Benson și Galbraith (2001) și Moore *et al.* (1995) pentru o prezentare completă. „+" înseamnă probabilitate mare, iar „−" înseamnă probabilitate mică, în timp ce lipsa semnelor înseamnă rezultate necunoscute sau inconsistente.

BCU IAȘI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Rezumat

În cazul unei sarcini nedorite există trei opţiuni : să se întrerupă sarcina, să se păstreze sarcina şi să se dea copilul pentru adopţie sau să fie crescut de părinte. Factorii individuali, familiali şi alţi factori contextuali mai extinşi influenţează maniera în care adolescentele iau o decizie în ceea ce priveşte sarcina. Decizia de a întrerupe sarcina este corelată pozitiv cu venitul familiei şi cu nivelul de educaţie, precum şi cu influenţa partenerului sexual şi a mamei. Rasa, statutul socioeconomic al familiei, viitoarea carieră a adolescentei şi aspiraţiile educaţionale sunt printre cele mai proeminente variabile asociate cu decizia de a da copilul spre adopţie. În trecut, femeile de culoare albă prezentau cea mai mare probabilitate de a-şi da copiii pentru a fi adoptaţi de către persoane care nu făceau parte din familie comparativ cu afro-americancele şi hispanicele, însă scăderile mari în ceea ce priveşte adopţia au eliminat ceea ce în trecut reprezenta o diferenţă rasială semnificativă. În anii '90 s-a descoperit că un număr mare de parteneri sexuali ai mamelor adolescente erau bărbaţi adulţi. Riscul de apariţie a unei sarcini este mai mare în cadrul cuplurilor în care există diferenţe mari de vârstă deoarece femeile implicate în relaţii cu bărbaţi mai vârstnici folosesc mai rar metode contraceptive decât fetele implicate în relaţii cu adolescenţi. Deşi bărbaţii mai maturi prezintă avantaje în termeni de posibilităţi de angajare şi de a se căsători, aceste caracteristici nu au fost identificate pe studiile realizate pe bărbaţi adulţi care au copii cu adolescente.

Consecinţele naşterii copiilor în adolescenţă

Consecinţele asupra mamelor adolescente

Femeile care devin mame în adolescenţă rămân singure o perioadă dublă în intervalul de vârstă 14-30 de ani decât cele care amână decizia de a face un copil după vârsta de 20 de ani (Hotz, McElroy şi Sanders, 1997). În 1996 numai 19% dintre adolescente s-au căsătorit cu tatăl primului lor copil înainte sau imediat după naşterea acestuia (Maynard, 1996). În cazul adolescentelor care se căsătoresc, probabilitatea ca aceste relaţii să se finalizeze cu un divorţ este mai mare decât în cazul celor care nasc mai târziu (Bennett, Bloom şi Miller, 1995 ; Coley şi Chase-Lansdale, 1998 ; Hotz, McElroy şi Sanders, 1997).

Ca mame singure, adolescentele prezintă o probabilitate mai mare să abandoneze şcoala (vezi tabelul 20.2). Într-o analiză făcută asupra unei cohorte de tinere mame din Noua Zeelandă se arată că rezultatele slabe şi abandonul şcolar în liceu erau corelate semnificativ cu sarcina apărută în adolescenţă (Fergusson şi Woodward, 2000). Într-un studiu realizat în Statele Unite asupra adolescentelor care născuseră, numai trei din zece au reuşit să obţină diploma de absolvire a liceului până la vârsta de 30 de ani comparativ cu 85% dintre cele care au hotărât să nască mai târziu (Hotz, McElroy şi Sanders, 1997). Totuşi, aceste cifre sunt discutabile. Upchurch şi McCarthy (1990) au descoperit că, deşi în cazul tinerelor mame este puţin probabil ca ele să revină la şcoală după ce au abandonat studiile, nu există nici o diferenţă între ele şi cele care au avut copii mai târziu în ceea ce priveşte decizia de a abandona liceul înainte de a-l termina.

Strâns legat de faptul că au un nivel de educaţie mai scăzut, mamele adolescente au şi mai puţine oportunităţi de angajare şi un potenţial mai scăzut de a obţine venituri (Hotz, McElroy şi Sanders, 1997). Totuşi, diferenţele în ceea ce priveşte veniturile unei adolescente comparativ cu cele ale unei femei care a decis să aibă un copil în jurul vârstei de 20 de ani nu sunt atât de mari pe cât s-ar crede. Într-un studiu (Maynard, 1996) s-a constatat că pe parcursul perioadei de adult (19-30 de ani) mamele adolescente au câştigat, în medie, cu 1.522 de dolari pe an mai mult decât cele care au născut mai târziu (6.323 dolari *versus* 4.801 de dolari, în 1996). Totuşi, în medie, mamele adolescente tind să lucreze mai multe ore, cu aproximativ 34% mai mult pe aceeaşi perioadă de timp luată în calcul (vezi tabelul 20.2).

Venitul anual al mamelor adolescente variază în funcţie de contribuţia sau lipsa acesteia venită din partea tatălui copilului. În mod obişnuit salariul încasat de mame reprezintă o treime din venitul lor total. Restul veniturilor, de două treimi, rezultă de obicei din venitul partenerului sau alocaţia copilului sau din asistenţa oferită de instituţiile publice. Mamele adolescente primesc un ajutor semnificativ mai mare din partea instituţiilor publice şi, până în jurul vârstei de 30 de ani, primesc de aproximativ patru ori mai multe beneficii decât cele primite de femeile care au decis să aibă un copil mai târziu (Hotz, McElroy şi Sanders, 1997).

Consecinţele asupra taţilor adolescenţi

Adolescenţii care devin taţi, asemenea partenerelor lor, tind să termine şcoala până în vârsta de 27 de ani comparativ cu cei care amână decizia de a face un copil până după 21 de ani (11,3 *versus* 13 ani de şcoală). Absenţa de la ore în ultimul semestru de şcoală poate face diferenţa dintre a absolvi liceul sau a-l abandona. De asemenea, taţii adolescenţi sunt suprareprezentaţi numeric în forţa de muncă brută şi subreprezentaţi în ocupaţiile ce implică un nivel de educaţie mai înalt (Buchanan şi Robbins, 1990). De-a lungul unei perioade de 18 ani după naşterea primului copil, taţii câştigă cu 25% mai puţin decât cei care decid să devină părinţi mai târziu. Mai mult de jumătate din acest deficit de 25% poate fi pus în legătură cu faptul că au devenit taţi în adolescenţă sau cu alţi factori înrudiţi (Brien şi Willis, 1997).

Chiar dacă adolescentul amână decizia de a avea un copil până la aproximativ 20 de ani, cercetările au arătat că mama sau copilul nu au nici un beneficiu ori au unul minor, exceptând situaţia în care cuplul se căsătoreşte sau tatăl plăteşte o pensie alimentară. În medie, taţii care nu locuiesc cu familia câştigă un salariu suficient pentru a asigura 40-50% din ajutorul material necesar mamei adolescente şi copilului. Totuşi, numai 15% dintre mamele adolescente necăsătorite primesc prin lege pensie alimentară şi mai puţin de jumătate dintre acestea suma stabilită.

Aşa cum reiese din tabelul 20.2, taţii adolescenţi par să se implice în mai multe comportamente delincvente decât taţii mai vârstnici. Într-un studiu realizat de Rochester Youth Development (Thornberry, Smith şi Harvard, 1997) implicarea timpurie în comportamente delincvente şi consumul de droguri erau puternic corelate cu statutul de părinte adolescent. 47% dintre cei cu multe infracţiuni la activ şi 70% dintre consumatorii de droguri erau taţi adolescenţi (Stouthamer-Loeber şi Wei, 1998). În Pittsburgh Youth Study s-a descoperit o corelaţie importantă între activităţile delincvente şi statutul de părinte adolescent (Thornberry *et al.*, 2000).

Tabelul 20.2. *Consecinţele naşterii unui copil în adolescenţă în Statele Unite*

Adolescent	(Comparativ cu mamele care decid să aibă un copil mai târziu)
	1. Există o probabilitate mai mică să se căsătorească cu tatăl primului copil.
	2. Există o probabilitate mai mare să divorţeze.
	3. Perioada de singurătate înainte de vârsta de 30 de ani este dublă.
	4. Există o probabilitate mai mare să abandoneze şcoala.
	5. Există probabilitate mai mică să obţină o diplomă de absolvire a liceului până la 30 de ani.
	6. Lucrează mai multe ore şi sunt plătite mai puţin.
Adolescent	(Comparativ cu bărbaţii care decid să aibă un copil mai târziu)
	1. Există o probabilitate mai mică să dobândească o diplomă de absolvire a liceului.
	2. Există o probabilitate mai mare să lucreze ca forţă de muncă brută (muncitori).
	3. Există o probabilitate mai mare să câştige puţin.
	4. Există o probabilitate mai mare să se angajeze în comportamente delincvente sau infracţionale.
Copii născuţi din părinţi adolescenţi	(Comparativ cu copiii născuţi din părinţi mai vârstnici)
	1. Există o probabilitate mai mare să se nască prematur şi să aibă o greutate foarte mică la naştere.
	2. Există o probabilitate mai mare să aibă probleme medicale care să le ameninţe viaţa la naştere.
	3. Există o probabilitate mai mică să primească o îngrijire medicală de calitate şi o nutriţie adecvată.
	4. Există o probabilitate mai mică să primească susţinerea emoţională şi stimularea cognitivă necesare.
	5. Există o probabilitate mai mare să renunţe la şcoală.
	6. Există o probabilitate mai mare să se implice în comportamente delincvente sau chiar să devină infractori.
	7. Există o probabilitate mai mare să aibă copii în afara căsătoriei.
Societate	
	1. Creşte povara financiară asupra plătitorilor de taxe şi asupra familiilor extinse
	2. Sunt solicitate tot mai mult programele şi sistemele guvernamentale sociale.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Consecinţele asupra copiilor

Copiii care au mame adolescente se nasc frecvent prematuri şi prezintă o probabilitate de 1,5 ori mai mare să aibă o greutate mică la naştere (sub 2,5 kg) comparativ cu cei născuţi de mame cu vârste în jur de 20 de ani (vezi tabelul 20.2) (Moore, Morrison şi Greene, 1997 ; National Center for Health Statistics, 1994 ; Wolfe şi Perozek, 1997). Problemele medicale de la naştere provocate de greutatea redusă se reflectă în riscuri crescute de moarte subită, orbire, surzenie, probleme respiratorii cronice, retard mental, boli mentale şi paralizie cerebrală. Pe măsură ce cresc, copiii care au avut o greutate mică la naştere sunt mai predispuşi la boli precum dislexia şi hiperactivitatea.

Naşterea în adolescenţă are efecte negative şi asupra calităţii îngrijirii şi alimentaţiei de care beneficiază copilul (vezi tabelul 20.2). În general, 60% dintre femeile care nasc mai târziu afirmă că sănătatea copilului lor este „excelentă" comparativ cu numai 38% dintre mamele adolescente (Wolfe şi Perozek, 1997). Bazându-ne pe aceste cifre, putem spune că copiii cu mame adolescente s-ar putea să beneficieze mai mult timp de îngrijirea unui medic, dar de fapt este invers ; copiii mamelor adolescente sunt duşi la doctor de două ori mai rar decât cei născuţi de mame mai mature (2,4 *versus* 4,8 ori/an) (Wolfe şi Perozek, 1997). Factori ca motivaţia, sprijinul din partea congenerilor şi contextul comunitar sunt responsabili pentru cel puţin o treime dintre aceste diferenţe (Wolfe şi Perozek, 1997). Deşi merg mai rar la doctor, mamele adolescente petrec cu 20% mai mult timp în spitale decât femeile care au copii mai târziu. Din cei 3.700 de dolari cheltuiţi anual/copil de mamele adolescente, aproximativ o jumătate provine din asigurări sociale (Wolfe şi Perozek).

Tabelul 20.2. arată de asemenea că acei copii care au mame adolescente cresc, în general, în medii familiale în care primesc mai puţin suport emoţional şi stimulare cognitivă. În medie, afecţiunea parentală, cărţile şi jucăriile educaţionale sunt mai puţine, mai ales în familiile în care mama lucrează un număr mai mare de ore sau tatăl este absent. Copiii născuţi din mame adolescente (de aproximativ 17 ani) obţin scoruri mai mici la testele cognitive de matematică, de citire şi înţelegere a ceea ce s-a citit decât copiii născuţi din părinţi mai vârstnici (Moore, Morrison şi Greene, 1997), chiar şi după ce sunt controlate diferenţele în ceea ce priveşte mediul socioeconomic al mamei. Când copiii mamelor adolescente intră la şcoală, ei au doar 30% şanse de a ajunge să fie printre cei mai buni din clasă (Moore, Morrison şi Greene, 1997). În paralel cu întârzierea înregistrată în ceea ce priveşte performanţele şcolare, probabil din cauza nivelelor scăzute de stimulare cognitivă la vârste mici şi a aportului nutriţional şi emoţional scăzut, copiii care au mame adolescente prezintă un risc mai mare de abandon şcolar decât cei născuţi de femei mai mature (Haveman, Peterson, 1997). Aproximativ 57% dintre aceaste diferenţe pot fi atribuite efectelor naşterii în adolescenţă şi altor factori înrudiţi (Maynard, 1996).

Pe măsură ce înaintează în vârstă, aceşti copii prezintă un risc crescut de a fugi de acasă (Moore, Morrison şi Greene, 1997), iar băieţii născuţi din mame adolescente sunt de 2,7 ori mai predispuşi la a-şi petrece o parte din viaţă în închisoare (Grogger, 1997). De asemenea, prezintă un risc crescut de a deveni ei înşişi părinţi înainte de a împlini 19 ani şi să crească aceşti copii în afara căsătoriei comparativ cu cei născuţi de mame mai mature.

Consecinţele asupra societăţii

Maynard (1997) a estimat la mijlocul anilor '90 că naşterea în adolescenţă îi costă pe plătitorii de taxe americani aproximativ şapte miliarde pe an. Aceste cheltuieli au fost împărţite în cinci categorii:

1. Creşterea cheltuielilor de încarcerare, un miliard.
2. Creşterea cheltuielilor sociale şi a numărului de tichete de masă, 2,2 miliarde.
3. Creşterea cheltuielilor medicale, 1,5 miliarde.
4. Pierderi înregistrate la nivelul profitului înregistrat din colectarea taxelor, 1,3 miliarde.
5. Creşterea cheltuielilor cu preluarea copiilor de către familiile de îngrijire, 0,9 miliarde.

De asemenea, studiul a făcut o estimare a sumelor ce pot fi economisite de la plătitorii de taxe – combinând aceste cheltuieli cu alte dezavantaje ale mamelor adolescente, estimate între 18 şi 19 miliarde pe an – *dacă* politica publică ar putea să amâne în mod efectiv naşterea timpurie şi să rezolve alte dezavantaje discutate anterior. În afară de aceste aspecte financiare, naşterea în cazul adolescentelor apasă asupra timpului, resurselor şi eficienţei programelor şi sistemelor guvernamentale. Calculând în funcţie de o serie de factori de mediu, cercetătorii au estimat costurile naşterii în adolescenţă la aproximativ 21 de miliarde pe an (Maynard, 1997).

Opinii contrare

În mod tradiţional, naşterea în adolescenţă a fost considerată o problemă socială şi economică serioasă, în condiţiile în care tinerele mame singure şi puţin educate rămân dependente de sistemele de asistenţă socială. Totuşi, cercetări recente descriu naşterea în adolescenţă diferit şi mai puţin negativ. Câţiva psihologi sociali contemporani consideră că efectul naşterii în adolescenţă este, în general, neglijabil şi că variaţiile naturale dintre indivizi împiedică emiterea unei concluzii „atotcuprinzătoare" (Hoffman, 1998). Ei argumentează că mamele adolescente nu sunt alese aleator din rândul populaţiei şi că mulţi părinţi foarte tineri au fost asociaţi anterior cu aceleaşi condiţii negative ce sunt raportate ca fiind rezultate ale naşterii în adolescenţă (sărăcie, nivel de educaţie scăzut etc.).

De exemplu, Geronimus şi Korenman (1992) au comparat surori ce dăduseră naştere la copii la vârste diferite şi au aflat că nu naşterea în adolescenţă era problema mamelor, ci problemele mamelor duceau la naşteri la vârste fragede. Ca urmare a acestor constatări, ei consideră că efectele negative ale naşterii în adolescenţă au fost exagerate. Cei doi sunt de acord că mamele adolescente prezintă o probabilitate mai mică să se căsătorească sau să obţină o diplomă de absolvire a liceului, dar deficitele economice, atunci când sunt comparate cu femeile care iau decizia de a deveni mame mai târziu, erau minimale.

Geronimus şi Korenman nu sunt singurii care consideră că au fost exagerate consecinţele negative ale naşterii la vârsta adolescenţei. Conform lui Holtz, McElroy şi Sanders (1998), ce au comparat mamele adolescente cu fetele de aceeaşi vârstă care pierduseră sarcina, cele care au dat naştere copilului aveau o situaţie financiară mai bună în jurul vârstei de 25 de ani. Toate diferenţele în ceea ce priveşte rezultatele educaţionale sau starea de bunăstare erau neglijabile. Fergusson şi Woodward (2000) au descoperit de asemenea că legăturile dintre sarcina în adolescenţă şi rezultatele şcolare postliceale nu erau foarte legate din punct de vedere cauzal.

Efectele negative asupra copiilor născuţi din mame adolescente au fost şi ele discutate. Comparând datele furnizate de National Longitudinal Survey of Youth-Child Supplement şi cele furnizate de National Survey of Children, Moore, Morrison şi Greene (1997) au descoperit că copiii născuţi din mame adolescente nu prezintă riscuri mai mari în ceea ce priveşte depresia, problemele de comportament, de sănătate, starea generală de bine sau dezvoltarea cognitivă decât cei născuţi de mame cu vârste mai mari.

Rezumat

Deşi primele cercetări au exagerat efectele negative ale naşterii în adolescenţă, ce pot fi considerate adaptative în anumite contexte culturale, totuşi efectele negative rămân. Consecinţele asupra mamelor adolescente includ perioade mai mari de singurătate, rezultate educaţionale mai scăzute, mai puţine oportunităţi de angajare şi venituri mai mici decât cele care decid să devină mame mai târziu. De asemenea, au fost identificate riscuri semnificative atât în ceea ce priveşte sănătatea mamei, cât şi cea a copilului. Adolescenţii care decid să păstreze copiii prezintă de asemenea un risc crescut de a nu termina şcoala, au mai puţine oportunităţi de angajare şi venituri mai mici decât congenerii lor care iau decizia de a deveni părinţi după vârsta de 20 de ani. Cercetările au arătat că adolescenţii care nu locuiesc cu noua familie tind să ofere copilului un suport material limitat sau chiar să nu le ofere nimic.

Consecinţele negative pentru copilul născut de o mamă adolescentă se pot manifesta încă din perioada prenatală şi pot continua pe tot parcursul vieţii. În general, mamele adolescente nu beneficiază de îngrijire medicală prenatală, iar copiii lor prezintă un risc major de a se naşte prematur, având o greutate scăzută la naştere. În stadiul de sugar, aceşti micuţi pot muri subit şi pot avea probleme fizice şi mentale. În ciuda tuturor acestor riscuri legate de sănătate, de cele mai multe ori ei nu sunt consultaţi de un medic. În copilărie, primesc un sprijin emoţional şi o stimulare cognitivă mai scăzute din partea familiei. Aceste limitări au fost puse în relaţie cu scorurile mai mici la testele cognitive la aritmetică şi citire, indiferent de statutul socioeconomic al mamei. Rezultatele şcolare mai slabe au fost corelate cu un risc mărit de abandonare a cursurilor. În adolescenţă, copiii născuţi din mame adolescente sunt predispuşi să fugă de acasă şi să devină şi ei părinţi înainte de a împlini 19 ani, dar fără a se căsători. Băieţii născuţi de mame adolescente şi care ulterior nu s-au mai căsătorit sunt mai predispuşi să-şi petreacă o parte din viaţă în închisoare, comparativ cu congenerii lor care au beneficiat de o familie şi un cămin stabil.

S-a estimat că contribuabilii americani plătesc anual 6,9 miliarde de dolari pentru a susţine cheltuielile legate de graviditatea adolescentelor. Alte cheltuieli pe care le suportă societatea solicită timpul, resursele şi eficienţa programelor şi sistemului guvernamental.

Se crede că anual s-ar economisi între 13 şi 19 miliarde de dolari dacă s-ar putea reuşi întârzierea vârstei de graviditate la adolescente prin intermediul politicilor publice.

Concluzii şi implicaţii

Contextele, antecedentele şi consecinţele

La nivel mondial, graviditatea şi naşterea în cel de-al doilea deceniu de viaţă al adolescenţilor constituie fenomene puţin întâlnite în ţările foarte dezvoltate, şi totuşi apariţia unor astfel de cazuri tinde să fie considerată o problemă mult mai gravă în aceste state. De la mijlocul anilor '70, s-a înregistrat o scădere constantă a numărului de sarcini şi naşteri în ţările dezvoltate (Singh şi Darroch, 2000). Ratele gravidităţii şi naşterilor în Statele Unite au fost printre cele mai mari dintre ţările industrializate ale lumii, abia în anii '90 numărul sarcinilor, naşterilor şi avorturilor începând să scadă.

Ratele gravidităţii şi naşterilor diferă puternic în funcţie de contextele culturale şi grupurile etnice din SUA, reflectând ratele din ţările de origine, ceea ce sugerează că influenţele culturale joacă un rol important în ceea ce priveşte graviditatea şi naşterea la adolescente. Nu s-a înţeles încă modul cum grupurile rasiale/etnice şi contextele lor culturale pot influenţa aspiraţiile adolescenţilor şi dorinţa lor de a avea un copil la vârste mai mici. Cercetările au stabilit că împrejurările dezavantajoase şi contextele comunitare în care sărăcia şi şomajul sunt ridicate, iar nivelul educaţional este scăzut constituie un risc pentru adolescente de a rămâne însărcinate şi a avea copii. Unele grupuri au fost studiate mai puţin riguros în ceea ce priveşte graviditatea şi naşterile în adolescenţă ; de exemplu, ceea ce ştim despre antecedentele, consecinţele şi prevenţia gravidităţii adolescentelor este mai puţin relevant pentru amerindieni şi asiatici.

Antecedentele majore ale gravidităţii în adolescenţă includ factori individuali, familiali şi de vecinătate, precum şi factori contextuali mai largi, ca rasa/etnia şi normele societăţii. Analizele contribuţiilor genetice şi biologice la graviditatea adolescentelor s-au axat pe rolul eredităţii şi nivelelor de hormoni cu privire la motivaţia şi comportamentele sexuale şi la dezvoltarea pubertară timpurie. Influenţele familiale importante pentru evaluarea riscului de graviditate în adolescenţă sunt apropierea părinte-copil şi supravegherea sau monitorizarea exercitată de părinţi. Familia monoparentală, existenţa fraţilor sau a surorilor care şi-au început viaţa sexuală şi cazurile de abuz sexual în copilărie sunt factori care indică un risc ridicat de graviditate în adolescenţă. Caracteristicile cartierului par să mărească acest risc prin posibilităţile educaţionale şi profesionale limitate, care pot scădea motivaţia adolescenţilor de a amâna începerea vieţii sexuale şi de a utiliza prezervative. Regulile şi legile comunităţii influenţează şi ele comportamentul sexual al adolescenţilor prin interzicerea unor acte şi oferind îndrumare prin intermediul unor instituţii sociale, religioase şi politice. Valorile adolescenţilor şi aşteptările lor – influenţate de rasă-etnie, contexte culturale şi SES – acţionează asupra deciziilor pe care le iau referitor la comportamentul sexual, graviditate şi calitatea de a fi părinte.

Consecinţele majore pentru mamele adolescente includ probabilitatea mărită de a rămâne singure, de a se confrunta cu sărăcia şi problemele de sănătate, precum şi cu reducerea posibilităţilor legate de educaţie şi angajare. Pentru băieţi, situaţia are efecte negative asupra educaţiei şi posibilităţilor de angajare. Copiii care au mame adolescente vor creşte, cel mai probabil, în sărăcie, vor primi o educaţie mai modestă şi vor avea mai multe probleme de comportament şi de sănătate decât congenerii lor care au părinţi mai în vârstă. Costurile pe care le suportă societatea referitor la graviditatea adolescentelor presupun creşteri ale ajutoarelor sociale şi numărului de bonuri de masă, cheltuieli medicale, pierderi în ceea ce priveşte taxele şi un sistem de îngrijire socială mai dezvoltat. În afară de pierderea financiară pe care o suportă societatea, naşterile adolescentelor împovărează resursele, rezervele de timp şi eficienţa familiilor extinse şi a programelor şi sistemelor guvernamentale.

Demersurile de prevenire şi intervenţie

În ultimele decenii, au fost create şi implementate numeroase progame de reducere a numărului de adolescente însărcinate. Kirby (2001) a analizat cinci tipuri de astfel de programe aplicate în Statele Unite :

1. Programe educaţionale pentru grupuri mici sau mari, bazate pe curriculum.
2. Programe de educaţie sexuală şi despre infectarea cu HIV pentru părinţi şi familiile lor.
3. Programe clinice sau şcolare care oferă informaţii şi acces la prezervative şi contraceptive.
4. Programe de prevenire a gravidităţii şi infectării cu HIV în contextul mai larg al comunităţilor, care acţionează pe mai multe componente.
5. Programe de dezvoltare a tinerilor, care discută despre, dar nu se axează pe sexualitate.

Evaluarea unor astfel de programe este deseori frânată de problemele metodologice sau de constrângerile legate de structura programului şi de implementare, astfel încât au fost realizate puţine studii de verificare a evaluărilor anterioare.

Studiul lui Kirby (2001) relevă că programele educaţionale legate de sex şi infectarea cu HIV nu duc la o intensificare semnificativă a activităţii sexuale a adolescenţilor, o problemă care a dus la controverse în ceea ce priveşte oportunitatea acestor programe. Unele dintre ele au condus, într-adevăr, la o proporţie mai mare a utilizării prezervativelor şi metodelor contraceptive, dar altele nu. Evaluarea unor programe de educaţie sexuală şi de prevenire a infectării cu HIV aplicate în câteva şcoli şi comunităţi pe baza declaraţiilor unor eşantioane aleatorii reprezentative, ce presupunea reevaluări la intervale mari de timp, a relevat reduceri statistice importante ale frecvenţei relaţiilor sexuale, precum şi creşterea proporţiei de utilizare a prezervativelor şi contraceptivelor, amânarea începerii vieţii sexuale şi scăderea numărului de raporturi sexuale neprotejate (Coyle *et al.*, 1999 ; Jemmott, Jemmott şi Fong, 1998 ; St. Lawrence, 1994).

Programele clinice şi şcolare, asociate cu centrele de îngrijire a sănătăţii care oferă discuţii individuale cu tinerii despre comportamentul lor, informaţii legate de abstinenţă şi prezervative sau alte metode de contracepţie, nu par să aibă vreun impact asupra activităţii sexuale a adolescenţilor ori asupra scăderii ratei gravidităţii sau naşterilor, dar favorizează creşterea proporţiei de utilizare a prezervativelor şi metodelor contraceptive (Kirby, 2001). Programele menite să asigure servicii legate de sănătatea reproductivă şi să uşureze accesul la metodele contraceptive pot preveni anual apariţia a mii de sarcini în rândul adolescentelor.

Iniţiativele de prevenire a gravidităţii întreprinse la nivelul comunităţii, axate pe acest tip de prevenire sau pe utilizarea de prezervative, nu determină creşterea activităţii sexuale a adolescenţilor din acele comunităţi. Cele mai eficiente programe sunt intensive; totuşi, la încheierea programelor, ratele utilizării prezervativelor şi metodelor contraceptive revin la nivelele de dinaintea aplicării programului (Kirby, 2001).

Unele programe de dezvoltare a adolescenţilor reduc semnificativ rata gravidităţii la adolescente prin formarea unor antecedente nonsexuale importante legate de această rată. Următoarele elemente par să fie deosebit de eficiente în cazul unor astfel de programe: asigurarea posibilităţilor de angajare pentru tineri; strategii educaţionale menite să sporească ataşamentul adolescenţilor faţă de şcoală; stimularea îmbunătăţirii rezultatelor şcolare; şi posibilităţi de a presta servicii în folosul comunităţii. În plus, relaţiile mai strânse cu adulţii care au grijă de adolescenţi, prin monitorizarea şi supravegherea activităţilor lor, şi posibilităţile de voluntariat pentru tineret par să se constituie în factori de protecţie împotriva activităţii sexuale.

Kirby (2001) a concluzionat că cele mai eficiente programe de prevenire a gravidităţii în rândul adolescentelor sunt cele de educaţie sexuală care se referă atât la graviditate, cât şi la infectarea cu HIV, precum şi programele de dezvoltare a tinerilor, mai ales cele care au o componentă legată de învăţare şi prestarea de servicii în folosul comunităţii. Recomandările sale pentru programele destinate elevilor de gimnaziu şi liceenilor includ:

1. Tehnici educaţionale care încurajează implicarea tinerilor în activităţile şcolare şi ataşamentul faţă de şcoală.
2. Programe de educaţie sexuală referitoare atât la prevenirea gravidităţii, cât şi a infectării cu HIV.
3. Programe de învăţare împletite cu servicii prestate în folosul comunităţii, care includ şi discuţii în grupuri mici.
4. Programe aplicate în şcoli şi în clinici, care pun accentul pe sănătatea reproductivă şi promovează un mesaj clar referitor la abstinenţă şi la folosirea contracepţiei.
5. Programe şcolare de împărţire a prezervativelor.

Programele teoretice care vizează multitudinea de antecedente şi factori de risc care influenţează graviditatea adolescentelor şi oferă informaţii despre comportamentul sexual şi consecinţele sale, precum şi informaţii despre abstinenţă şi accesul la mijloacele de contracepţie sunt, după toate probabilităţile, cele mai eficiente în reducerea ratei gravidităţii în rândul adolescentelor.

Concluzii

În parte, este mult mai probabil ca adolescentele să rămână însărcinate dacă îşi încep viaţa sexuală la o vârstă timpurie, deoarece sunt expuse riscului o perioadă de timp mai îndelungată, dar şi pentru că este mult mai probabil ca ele să fie obligate sau silite să facă acest lucru; în plus, este mai puţin probabil să folosească anticoncepţionale, fiind de aşteptat să facă sex mult mai des şi cu mai mulţi parteneri. Adolescentele care sunt dezavantajate şi personal, şi social prezintă cel mai mare risc de a deveni mame necăsătorite. Adică, este mult mai probabil ca adolescentele care au un randament scăzut la şcoală, expectaţii scăzute vizavi de viitor, provin din comunităţi şi familii dezavantajate să înceapă viaţa sexuală la o vârstă mai mică, să nu folosească anticoncepţionale şi, odată rămase însărcinate, să dea naştere copilului, nefiind căsătorite.

Influenţa mai mare a contextelor sociale şi oportunitatea structurilor de ajutorare în cazul naşterii la adolescentele necăsătorite trebuie să fie luate în seamă în proiectarea politicilor sociale şi a implementării intervenţiilor. Pentru a înţelege împrejurările în care adolescentele iau decizii, în primul rând trebuie să se ţină cont de rasă/etnie, dar şi de rolul raportului sexual coercitiv, chiar şi atunci când acesta este consensual, precum şi de posibilitatea de a avea parteneri mai mari ca vârstă. Politicile şi intervenţiile sociale trebuie să fie direcţionate către aspectele multiple ale acestei probleme deoarece adolescentele (şi cei care le influenţează luarea deciziilor) răspund diferit la alternative şi constrângeri. Adică, unele adolescente pot fi influenţate să practice abstinenţa sau să amâne debutul relaţiilor sexuale, iar altele, care sunt active sexual, pot fi influenţate să folosească măsurile contraceptive ; în timp ce graviditatea, căsătoria, adopţia şi avortul sunt opţiuni pentru unele, iar pentru altele nu.

Lecturi-cheie

Cele mai recente date şi rapoarte cu privire la sarcină şi naşterea la adolescente sunt accesibile pe adresele de Internet selectate. A se vedea : http : // www.teenpregnancy.org.

Kirby, D. (2001), *Emerging Answers : Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy*, National Campaign to Prevent Teen Pregnancy, Washington, DC.

Acest raport cuprinzător detaliază concepţiile de evaluare şi descoperirile ştiinţifice în ceea ce priveşte toate programele semnificative legate de intervenţia/prevenirea sarcinii. Programele cele mai eficiente sunt cele de educaţie sexuală, care se adresează atât programelor pentru sarcină, STD/HIV şi dezvoltării tinerilor, precum şi cele care au o componentă de învăţare. Zece componente ale programului sunt identificate ca fiind importante în proiectarea programelor de intervenţie/prevenire a sarcinii.

Maynard, R.A. (ed.) (1996), *Kids Having Kids : A Robin Hood Foundation Special Report on the Costs of Adolescent Childbearing*, Robin Hood Foundation, New York.

Acest raport rezumă studiile despre consecinţele naşterii la vârsta adolescenţei în comparaţie cu naşterea mai târzie. Mamele adolescente tind să aibă un venit şi un nivel de educaţie mai scăzute în comparaţie cu alte mame. Este mult mai probabil ca bebeluşii cu mame adolescente să se nască prematur, fapt ce duce la probleme de scădere în greutate la naştere. Aceşti copii au, în general, părinţi săraci şi probleme la şcoală, fiind pasibili de a abandona şcoala, de a fugi de acasă şi de a încalca legea mai mult în comparaţie cu copiii care au părinţi mai mari ca vârstă.

Miller, B.C., Benson, B., Galbraith, K.A. (2001), „Family relationships and adolescent pregnancy risk : A research synthesis", *Developmental Review*, 21(1), pp. 1-38.

Acest articol sintetizează 20 de ani de cercetare în ceea ce priveşte influenţele familiale şi parentale asupra adolescentelor care rămân însărcinate. Interacţiunile familiale şi cele părinte-copil sunt puse în evidenţă, inclusiv legătura părinte-copil, supravegherea parentală, comunicările părinte--copil şi atitudinile parentale în ceea ce priveşte sexul la adolescenţi. Părinţii influenţează riscul apariţiei sarcinii la copiii lor adolescenţi, mai ales datorită relaţiilor strânse, afectuoase dintre părinte şi copil, precum şi a supravegherii parentale. Valorile părinţilor sunt de asemenea importante, cum ar fi statutul marital al părinţilor şi comportamentul fraţilor mai mari.

Scaramella, L.V., Conger, R.D., Simons, R.L., Whitbeck, L.B. (1998), „Predicting risk for pregnancy by late adolescence : A social contextual perspective", *Developmental Psychology*, 34, pp. 1233-1245.

Un studiu longitudinal intensiv efectuat pe 368 de adolescenţi din clasele VII-XII, alături de părinţi şi fraţii lor, arată corelarea negativă a implicării parentale puternice şi prietenoase la adolescenţii de clasa a VII-a cu congenerii ce au comportamente antisociale, rezultate slabe la învăţătură şi un comportament de asumare a riscului, toţi fiind indicatori semnificativi ai sarcinii la adolescentele de clasa a XII-a. Competenţa academică s-a descoperit că are o legătură invers proporţională cu apariţia sarcinii în adolescenţă.

Bibliografie

Alan Guttmacher Institute (AGI) (1986), „Analysis of S.K. Henshaw, Teenage Pregnancy Statistics", AGI, New York, mai 1996 ; J.D. Forest, „Proportion of US Women Ever Pregnant Before Age 20", AGI, New York, 1986, nepublicată.

Alan Guttmacher Institute (AGI) (1998), *Sex and America's Teenagers*, AGI, NewYork.

Alan Guttmacher Institute (AGI) (1998), *Into a New World*, AGI, New York.

Alan Guttmacher Institute (AGI) (1999), *Analyses of Data from the 1988 and 1995 National Survey of Family Growth*, AGI, New York.

Allen, L., Mitchell, C. (1998), „Racial and ethnic differences in patterns of problematic and adaptive development : An epidemiological review", în V.C. McLoyd, L. Steinberg *et al.* (eds.), *Studying Minority Adolescents : Conceptual, Methodological, and Theoretical Issues* (pp. 29-54), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Aloise-Young, P.A., Graham, J.W., Hansen, W.B. (1994), „Peer influence on smoking initiation during early adolescence : A comparison of group members and group outsiders", *Journal of Applied Psychology*, 79, pp. 281-287.

Bachrach, C.A. (1986), „Adoption plans, adopted children, and adoptive mothers", *Journal of Marriage and the Family*, 48, pp. 243-254.

Bachrach, C.A., Stolley, K.S., London, K.A. (1992), „Relinquishment of premarital births : Evidence from national survey data", *Family Planning Perspective*, 24, pp. 27-48.

Bachu, A. (1999), *Trends in Premarital Childbearing : 1930 to 1994*, Current Population Reports, Series P-23, nr. 197.

Barber, B.K. (1996), „Parental psychological control : Revisiting a neglected construct", *Child Development*, 67, pp. 3296-3319.

Bearman, P., Bruckner, H. (1999), *Power in Numbers : Peer Effects on Adolescent Girls' Sexual Debut and Pregnancy*, National Campaign to Prevent Teen Pregnancy, Washington, DC.

Benda, B.B., DiBlasio, F.A. (1991), „Comparison of four theories of adolescent sexual exploration", *Deviant Behavior*, 12(5), pp. 235-257.

Bennett, N.G., Bloom, D.E., Miller, C.K. (1995), „The influence of nonmarital childbearing on the formation of first marriages", *Demography*, 32, pp. 47-62.

Billy, J.O., Brewster, K.L., Grady, W.R. (1994), „Contextual effects on the sexual behavior of adolescent women", *Journal of Marriage and the Family*, 56(5), pp. 387-404.

Brewster, K.L. (1994a), „Neighborhood context and the transition to sexual activity among young black women", *Demography*, 31, pp. 603-614.

Brewster, K.L. (1994b), „Race differences in sexual activity among adolescent women : The role of neighborhood characteristics, *American Sociological Review*, 59(6), pp. 408-424.

Brewster, K.L., Billy, J.O., Grady, W.R. (1993), „Social context and adolescent behavior: The impact of community on the transition to sexual activity", *Social Forces*, 71(3), pp. 713-740.

Brien, M.J., Willis, R.J. (1997), „Costs and consequences for the fathers", în R.A. Maynard (ed.), *Kids Having Kids: Economic Costs and Social Consequences of Teen Pregnancy* (pp. 95-143), Urban Institute Press, Washington, DC.

Brown, B.B. (1982), „The extent and effects of peer pressure among high school students: A retrospective analysis", *Journal of Youth and Adolescence*, 11, pp. 121-133.

Brown, B.B., Theobald, W. (1999), „How peers matter: A research synthesis of peer influences on adolescent pregnancy", în *Peer Potential: Making the Most of How Teens Influence Each Other*, National Campaign to Prevent Teen Pregnancy, Washington, DC.

Browning, C., Laumann, E. (1997), „Sexual contact between children and adults: A life course perspective", *American Sociological Review*, 62, pp. 540-560.

Buchanan, M., Robbins C. (1990), „Early adult psychological consequences for males of adolescent pregnancy and its resolution", *Journal of Youth and Adolescence*, 19, pp. 413-424.

Burton, L.M. (1990), „Teenage pregnancy as an alternative life-course strategy in multigenerational black families", *Human Nature*, 1, pp. 123-143.

Chandra, A., Abma, J., Maza, P., Bachrach, C. (1999), *Adoption, Adoption Seeking, and Relinquishment for Adoption in the United States*, Advance data from vital and health statistics, nr. 306, National Center for Health Statistics, Hyattsville, MD.

Children Now şi Kaiser Family Foundation (1996), *Sex, Kids, and the Family Hour: A Three-Part Study of Sexual Content on Television*, un raport special realizat de Children Now şi Kaiser Family Foundation, Kaiser Foundation, Oakland, CA.

Coley, R.L., Chase-Lansdale, P.L. (1998), „Adolescent pregnancy and parenthood: Recent evidence and future directions", *American Psychologist*, 53(2), pp. 152-166.

Cox, J., Emans, S.J., Bithoney, W. (1993), „Sisters of teen mothers: Increased risk for adolescent pregnancy", *Adolescent and Pediatric Gynecology*, 6, pp. 138-142.

Coyle, K.K., Basen-Enquist, K.M., Kirby, D.B., Parcel, G.S., Banspach, S.W., Harrist, R.B., Baumler, E.R., Weil, M.L. (1999), „Short-term impact safer choices: A multi-component school-based HIV, other STD, and pregnancy prevention program", *Journal of School Health*, 69(5), pp. 181-188.

Custer, M. (1993), „Adoption as an option for unmarried pregnant teens", *Adolescence*, 28, pp. 891-902.

Darroch, J.E., Landry, D.J. (1999), „Age differences between sexual partners in the United States", *Family Planning Perspectives*, 31, pp. 160.

Day, J.C. (1996), „Population projections of the United States by age, sex, race, and Hispanic origin: 1995 to 2050", *Current Population Reports*, 25, p. 1130.

De Gaston, J.F., Weed, S., Jensen, L. (1996), „Understanding gender differences in adolescent sexuality", *Adolescence*, 31, pp. 217-231.

Dishion, T.J., Capaldi, D., Spracklen, K.M., Li, F. (1995), „Peer ecology of male adolescent drug use", *Development and Psychopathology*, 7, pp. 803-824.

Dolcini, M.M. (august 1997), „Young adolescent crowds and risk behavior: A longitudinal analysis", lucrare przentată la întrunirea annuală a American Psychological Association, Chicago.

Donnelly, B.W., Voydanoff, P. (1991), „Factors associated with releasing for adoption among adolescent mothers", *Family Relations*, 40, pp. 404-410.

Donovan, P. (1995), *Politics of Blame – Family Planning and the Poor*, Alan Guttmacher Institute, New York.

Dorius, G., Barber, B. (1998), „Parental support and control and the onset of sexual intercourse", manuscris nepublicat, Department of Sociology, Brigham Young University, Provo, UT.

Dorius, G., Heaton, T.B., Steffen, P. (1993), „Adolescent life events and their association with the onset of sexual intercourse", *Youth and Society*, 25, pp. 3-23.

Dworkin, R.J., Harding, J.T., Schreiber, N.B. (1993), „Parenting or placing: Decision making by pregnant teens", *Youth & Society*, 25, pp. 75-92.

East, P.L. (1996a), „Do adolescent pregnancy and childbearing affect younger siblings?", *Family Planning Perspectives*, 28(4), pp. 148-153.

East, P.L. (1996b), „The younger sisters of childbearing adolescents: Their attitudes, expectations, and behaviors", *Child Development*, 67, pp. 267-282.

East, P.L. (1998), „Racial and ethnic differences in girls' sexual, marital, and birth expectations", *Journal of Marriage and the Family*, 60, pp. 150-162.

East, P.L., Kiernan, E.A. (2001), „Risks among youths who have multiple sisters who were adolescent parents", *Family Planning Perspectives*, 33(2), pp. 75-80.

Eder, D. (1993), „«Go get ya a French!»: Romantic and sexual teasing among adolescent girls", în D. Tannen (ed.), *Gender and Conversational Interaction* (pp. 17-31), Oxford University Press, New York.

Eisen, M., Zellman, G.L. (1983), „Factors predicting pregnancy resolution decision satisfaction of unmarried adolescents", *Journal of Genetic Psychology*, 145, pp. 231-239.

Ennett, S.T., Bauman, K.E. (1994), „The contribution of influence and selection to adolescent peer group homogeneity: The case of adolescent cigarette smoking", *Journal of Personality and Social Psychology*, 67, pp. 653-663.

Farrell, A.D., White, K.S. (1998), „Peer influences and drug use among urban adolescents: Family structure and parent-adolescent relationships as protective factors", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66, pp. 248-258.

Feldman, S., Brown, N. (1993), „Family influences on adolescent male sexuality: The mediational role of self-restraint", *Social Development*, 2(1), pp. 15-35.

Fergusson, D.M., Woodward, L.J. (2000), „Teenage pregnancy and female educational under-achievement: A prospective study of a New Zealand birth cohort", *Journal of Marriage and the Family*, 62(1), pp. 147-161.

Flannery, D.J., Rowe, D.C., Gulley, B.L. (1993), „Impact of pubertal status, timing, and age on adolescent sexual experience and delinquency", *Journal of Adolescent Research*, 8(1), pp. 21-40.

Fox, R.A., Baisch, M.J., Goldberg, B.D., Hochmuth, M.C. (1987), „Parenting attitudes of pregnant adolescents", *Psychological Reports*, 61, pp. 403-406.

Furstenberg, F.F., Brooks-Gunn, J. (1986), „Teenage childbearing: Causes, consequences and remedies", în Linda N. Aiken, David M. Mechanic (eds.), *Applications of Social Science to Clinical Medicine and Health Policy* (pp. 316-317), Rutgers University Press, New Brunswick, NJ.

Furstenberg, F.F., Morgan, P.S., Moore, K.A., Peterson, J.L. (1987), „Race differences in the timing of adolescent intercourse", *American Sociological Review*, 52, pp. 511-518.

Garn, S.M. (1980), „Continuities and change in maturational timing", în O.G. Brim, J. Kagan (eds.), *Constancy and Change in Human Development* (pp. 113-162), Harvard University Press, Cambridge, MA.

Geronimus, A.T. (1992), „The weathering hypothesis and the health of African American women and infants: Evidence and speculations", *Ethnicity and Disease*, 2, pp. 207-221.

Geronimus, A.T., Korenman, S. (1992), „The socioeconomic consequences of teenage childbearing reconsidered", *Quarterly Journal of Economics*, 107, pp. 1187-1214.

Gray, M.R., Steinberg, L. (1999), „Unpacking authoritative parenting: Reassessing a multidimensional construct", *Journal of Marriage and the Family*, 61, pp. 574-587.

Grogger, J. (1997), „Incarceration-related costs of early childbearing", în R.A. Maynard (ed.), *Kids Having Kids: Economic Costs and Social Consequences of Teen Pregnancy* (pp. 231-256), Urban Institute Press, Washington, DC.

Halpern, C.T., Udry, J.R., Campbell, B., Suchindran, C. (1993), „Testosterone and pubertal development as predictors of sexual activity: A panel analysis of adolescent males", *Psychosomatic Medicine*, 55, pp. 436-447.

Haveman, R., Wolfe, B., Peterson, E. (1997), „Children of early childbearers as young adults", în R. Maynard (ed.), *Kids Having Kids : Economic Costs and Social Consequences of Teen Pregnancy* (pp. 257-284), Urban Institute Press, Washington, DC.

Henshaw, S.K. (1998), „Unintended pregnancy in the United States", *Family Planning Perspectives*, 30(1), pp. 24-29.

Henshaw, S.K. (2001), *US Teenage Pregnancy Statistics with Comparative Statistics for Women Aged 20-24*, Alan Guttmacher Institute, New York.

Hirschi, T. (1969), *Causes of Delinquency*, University of California Press, Berkeley.

Hoffman, S.D. (1998), „Teenage childbearing is not so bad after all... Or is it? A review of the new literature", *Family Planning Perspectives*, 30, pp. 236-243.

Hogan, D.P., Sun, R., Cornwell, G.T. (2000), „Sexual and fertility behaviors of American females aged 15-19 years : 1985, 1990, and 1995", *American Journal of Public Health*, 90(9), pp. 1421-1425.

Hotz, V.J., McElroy, S.W., Sanders, S.G. (1997), „The impacts of teenage childbearing on the mothers and the consequences of those impacts for government", în R. Maynard (ed.), *Kids Having Kids : Economic Costs and Social Consequences of Teen Pregnancy*, Urban Institute Press, Washington, DC.

Jaccard, J., Dittus, P.J., Gordon, V.V. (1996), „Maternal correlates of adolescent sexual and contraceptive behavior", *Family Planning Perspectives*, 28, pp. 159-165, 185.

Jaccard, J., Dittus, P.J., Gordon, V.V. (1998), „Parent-adolescent congruency in reports of adolescent sexual behavior and in communication about sexual behavior", *Child Development*, 690), pp. 247-261.

Jaccard, J., Dittus, P.J., Litardo, H.A. (1999), „Parent-adolescent communication about sex and birth control : Implications for parent-based interventions to reduce unintended adolescent pregnancy", în L.J. Severy, W.B. Miller, L. Sever (eds.), *Advances in Population : Psychological Perspectives*, vol. III, Jessica Kingsley, Londra.

Jemmott, J.B., Jemmott, L.S., Fong, G.T. (1998), „Abstinence and safer sex : A randomized trial of HIV sexual risk-reduction interventions for young African-American adolescents", *Journal of the American Medical Association*, 279(19), pp. 1529-1536.

Jones, E.F., Forest, J.D. (1992), „Under reporting of abortion in surveys of US women : 1976 to 1988", *Demography*, 29, pp. 113-126.

Kalmuss, D., Namerow, P.B., Cushman, L.F. (1991), „Adoption versus parenting among young pregnant women", *Family Planning Perspectives*, 23, pp. 17-23.

Kasen, S., Cohen, P., Brook, J.S. (1998), „Adolescent school experiences and dropout, adolescent pregnancy, and young adult deviant behavior", *Journal of Adolescent Research*, 13(1), pp. 49-72.

Kaufmann, R.B., Spitz, A.M., Strauss, L.T., Morris, L., Santelli, J.S., Koonin, L.M., Marks, J.S. (1998), „The decline in US teen pregnancy rates, 1990-1995", *Pediatrics*, 102, pp. 1141-1147.

Kinney, D.A. (1993), „From nerds to normals : The recovery of identity among adolescents from middle school to high school", *Sociology of Education*, 66, pp. 21-40.

Kinsman, S.B., Romer, D., Furstenberg, F.E., Schwarz, D.F. (1998), „Early sexual initiation : The role of peer norms", *Pediatrics*, 102, pp. 1185-1192.

Kirby, D. (2001), *Emerging Answers : Research Findings on Programs to Reduce Teen Pregnancy* (Summary), National Campaign to Prevent Teen Pregnancy, Washington, DC.

Ku, L., Sonenstein, F.L., Pleck, J.H. (1993), „Neighborhood, family, and work : Influences on the premarital behaviors of adolescent males", *Social Forces*, 72(2), pp. 479-503.

Lammers, C., Ireland, M., Resnick, M., Blum, R. (2000), „Influences on adolescents' decision to postpone onset of sexual intercourse : A survival analysis of virginity among youths aged 13 to 18 years", *Journal of Adolescent Health*, 26(1), pp. 42-48.

Landry D.J., Forrest, J.D. (1995), „How old are US fathers ?", *Family Planning Perspectives*, 27, pp. 159-161, 165.

Lauritsen, J.L. (1994), „Explaining race and gender differences in adolescent sexual behavior", *Social Forces*, 72(3), pp. 859-884.

Lightfoot, C. (1997), *The Culture of Adolescent Risk-Taking*, Guilford, New York.

Lindberg, L.D., Sonenstein, F.L. (1997), „Age differences between minors who give birth and their adult partners", *Family Planning Perspectives*, 29, pp. 61-66.

Low, J.M., Moely, B.E., Willis, A.S. (1989), „The effects of perceived parental preferences and vocational goals on adoption decisions: Unmarried pregnant adolescents", *Youth and Society*, 20, pp. 342-354.

Luster, T., Small, S.A. (1997), „Sexual abuse history and number of sex partners among female adolescents", *Family Planning Perspectives*, 29(5), pp. 204-211.

Males, M., Chew, K.S.Y. (1996), „The ages of fathers in California adolescent births, 1993", *American Journal of Public Health*, 86, pp. 565-568.

Maynard, R.A. (1996), *Kids Having Kids: A Robin Hood Foundation Special Report on the Costs of Adolescent Childbearing*, Robin Hood Foundation, New York.

Maynard, R.A. (1997), „The costs of adolescent childbearing", în R.A. Maynard (ed.), *Kids Having Kids: Economic Costs and Social Consequences of Teen Pregnancy* (pp. 285-337), Urban Institute Press, Washington, DC.

Miller, B.C. (1995), „Risk factors for adolescent nonmarital childbearing", in *Report to Congress on Out-of-Wedlock Childbearing* (pp. 217-227), Department of Health and Human Services, US Government Printing Office (DHHS Pub. No. [PHS] 95-1257), Washington, DC.

Miller, B.C., Benson, B., Galbraith, K.A. (2001), „Family relationships and adolescent pregnancy risk: A research synthesis", *Developmental Review*, 21(1), pp. 1-38.

Miller, B.C., Coyl, D.D. (2000), „Adolescent pregnancy and childbearing in relation to infant adoption in the United States", *Adoption Quarterly*, 4(1), pp. 3-25.

Miller, B.C., Heaton, T.B. (1991), „Age at first sexual intercourse and the timing of marriage and childbirth", *Journal of Marriage and the Family*, 53, p. 719.

Miller, B.C., Norton, M.C., Curtis, T., Hill, E.J., Schvaneveldt, P., Young, M.H. (1997), „The timing of sexual intercourse among adolescents: Family, peer, and other antecedents", *Youth and Society*, 29, pp. 54-83.

Miller, B.C., Norton, M.C., Fan, I., Christopherson, C.R. (1998), „Pubertal development, parental communication, and sexual values in relation to adolescent sexual behavior", *Journal of Early Adolescence*, 18, pp. 27-52.

Miller, W.B., Pasta, D.J., MacMurray, J., Chiu, C., Wu, H., Comings, D.E. (1999), „Dopamine receptors are associated with age of first sexual intercourse", *Journal of Biosocial Science*, 31, pp. 43-54.

Moore, K.A., Manlove, J., Terry-Humen, E., Williams, S., Papillo, A.R., Scarpa, J. (2001), *Facts at a Glance*, Child Trends, Washington, DC.

Moore, K.A., Miller, B.C., Glei, D., Morrison, D.R. (1995), *Adolescent Sex, Contraception, and Childbearing. A Review of Recent Research*, Child Trends, Washington, DC.

Moore, K.A., Morrison, D.R., Greene, A.D. (1997), „Effects on the children born to adolescent mothers", în R.A. Maynard (ed.), *Kids Having Kids: Economic Costs and Social Consequences of Teen Pregnancy* (pp. 145-180), Urban Institute Press, Washington, DC.

Moore, K.A., Papillo, A.R., Williams, S., Jager, J., Jones, F. (1999), *Teen Birthrates for 1998: Facts at a Glance*, Child Trends, Washington, DC.

Mott, F.L., Fondell, M.M., Hu, P.N., Kowaleski-Jones, L., Menaghan, E.G. (1996), „The determinants of first sex by age 14 in a high-risk adolescent population", *Family Planning Perspectives*, 28(1), pp. 13-18.

Murry, V.M. (1995), „An ecological analysis of pregnancy resolution decisions among African American and Hispanic adolescent females", *Youth and Society*, 26, pp. 325-350.

Namerow, P.B., Kalmuss, D.S., Cushman, L.F. (1993), „The determinants of young women's pregnancy-resolution choices", *Journal of Research on Adolescence*, 3, pp. 193-215.

Nathanson, C.A. (1991), *Dangerous Passage: The Social Control of Sexuality in Women's Adolescence*, Temple University Press, Philadelphia, PA.

National Campaign to Prevent Teen Pregnancy (NCPTA) (1999), *What about the Teens? Research on What Teens Say about Pregnancy: A Focus Group Report*, NCPTA, Washington, DC.

National Center for Health Statistics (1994), „Advance report on final natality statistics, 1992", *Monthly Vital Statistics Report*, 43(5) (Suppl).

Newcomer, S.F., Udry, J.R. (1984), „Parental marital status effects on adolescent sexual behavior", *Journal of Marriage and the Family*, 49, pp. 235-240.

Olsen, R.J., Farkas, G. (1989), „Endogenous covariates in duration models and the effect of adolescent childbearing on schooling", *Journal of Human Resources*, 19, pp. 32-41.

Ortiz, C.G., Nuttall, E.V. (1987), „Adolescent pregnancy: Effects of family support, education, and religion on the decision to carry or terminate among Puerto Rican teenagers", *Adolescence*, 22, pp. 897-917.

Piccinino, L.J., Mosher, W.D. (1998), „Trends in contraceptive use in the United States: 1982-1995", *Family Planning Perspectives*, 30, pp. 4-10.

Ramirez-Valles, J., Zimmerman, M.A., Newcomb, M.D. (1998), „Sexual risk behavior among youth: Modeling the influence of prosocial activities and socioeconomic factors", *Journal of Health and Social Behavior*, 39, pp. 237-253.

Rodgers, J.L., Rowe, D.C., Buster, M. (1999), „Social contagion, adolescent sexual behavior, and pregnancy: A nonlinear dynamic EMOSA model", *Developmental Psychology*, 34(5), pp. 1096-1113.

Rodgers, K.B. (1999), „Parenting processes related to sexual risk-taking behaviors of adolescent males and females", *Journal of Marriage and the Family*, 61, pp. 99-109.

Sanchez, M. (1997), „Families of Mexican origin", în M.K. DeGenova (ed.), *Families in Cultural Context: Strengths and Challenges in Diversity* (pp. 61-84), Mayfield, Mountain View, CA.

Sawhill, I., Flanigan, C. (2000), *What's Behind the Good News: Why the Rates of Teen Childbirth Have Declined*, National Campaign to Prevent Teen Pregnancy, Washington, DC.

Scaramella, L.V., Conger, R.D., Simons, R.L., Whitbeck, L.B. (1998), „Predicting risk for pregnancy by late adolescence: A social contextual perspective", *Developmental Psychology*, 34, pp. 1233-1245.

Singh, S., Darroch, J.E. (2000), „Adolescent pregnancy and childbearing: Levels and trends in developed countries", *Family Planning Perspectives*, 32, pp. 14-23.

Small, S.A., Luster, T. (1994), „Adolescent sexual activity: An ecological, risk-factor approach", *Journal of Marriage and the Family*, 56(2), pp. 181-192.

Sonenstein, E., Ku, L., Lindberg, L., Turner, C., Pleck, J. (1998), „Changes in sexual behavior and condom use among teenaged males: 1988 to 1995", *American Journal of Public Health*, 88, pp. 956-959.

South, S.J., Baumer, E.P. (2000), „Deciphering community and race effects on adolescent premarital childbearing", *Social Forces*, 78(4), pp. 1379-1407.

Stevans, L.K., Register, C.A., Sessions, D.N. (1992), „The abortion decision: A qualitative choice approach", *Social Indicators Research*, 27, pp. 327-344.

St. Lawrence, J.S. (1994), *Becoming a Responsible Teen: An HIV Risk Reduction Intervention for African-American Adolescents*, Jackson State University, Jackson, MS.

Stouthamer-Loeber, M., Wei, E.H. (1998), „The precursors of young fatherhood and its direct effect on delinquency of teenage males", *Journal of Adolescent Health*, 22, pp. 56-65.

Thornberry, T.P., Smith, C.A., Howard, G.J. (1997), „Risk factors for teenage fatherhood", *Journal of Marriage and the Family*, 59(8), pp. 505-522.

Thornberry, T.P., Wei, E.H., Stouthamer-Loeber, M., Van Dyke, J. (2000), „Teenage fatherhood and delinquent behavior", *Juvenile Justice Bulletin*, ianuarie, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Washington, DC.

Thornton, A., Camburn, D. (1987), „The influence of the family on premarital sexual attitudes and behavior", *Demography*, 24(3), pp. 323-340.

Treboux, D., Busch-Rossnagel, N.A. (1995), „Age differences in parent and peer influences on female's sexual behavior", *Journal of Research on Adolescence*, 5, pp. 469-487.

Udry, J.R. (1988), „Biological predispositions and social control in adolescent sexual behavior", *American Sociological Review*, 53, pp. 709-722.

Udry, J.R., Talbert, L.B., Morris, N.M. (1986), „Biosocial foundations for adolescent female sexuality", *Demography*, 23(2), pp. 217-230.

Upchurch, D., McCarthy, J. (1990), „The timing of first birth and high school completion", *American Sociological Review*, 55, pp. 218-227.

Upchurch, D.M., Aneshensel, C.S., Sucoff, C.A., Levy-Storms, L. (1999), „Neighborhood and family contexts of adolescent sexual activity", *Journal of Marriage and the Family*, 61, pp. 920-933.

Ventura, S.J., Martin, J.A., Curtin, S.C., Mathews, T.J. (1999a), *Births : Final Data for 1997*, National Vital Statistics System, National Center for Health Statistics, Hyattsville, MD.

Ventura, S.J., Mosher, W.D., Curtin, S.C., Abma, J.C., Henshaw, S. (1999b), *Highlights of Trends in Pregnancies and Pregnancy Rates by Outcome : Estimates for the United States, 1976-1996*, National Vital Statistics System, National Center for Health Statistics, Hyattsville, MD.

Vinovskis, M.A. (1988), *An „Epidemic" of Adolescent Pregnancy? : Some Historical and Policy Considerations*, Oxford University Press, New York.

Warr, M. (1993), „Parents, peers, and delinquency", *Social Forces*, 72, pp. 247-264.

Warren, K.C., Johnson, R.W. (1989), „Family environment, affect, ambivalence and decisions about unplanned adolescent pregnancy", *Adolescence*, 24, pp. 505-522.

Weinstein, M., Thornton, A. (1989), „Mother-child relations and adolescent sexual attitudes and behaviors", *Demography*, 26(4), pp. 563-577.

Whitbeck, L., Hoyt, D., Miller, M., Kao, M. (1992), „Parental support, depressed affect, and sexual experiences among adolescents", *Youth and Society*, 24(2), pp. 166-177.

Whitbeck, L.B., Simons, R.M., Kao, M. (1994), „The effects of divorced mothers' dating behaviors and sexual attitudes on the sexual attitudes and behaviors of their adolescent children", *Journal of Marriage and the Family*, 56(3), pp. 615-621.

Wolfe, B., Perozek, M. (1997), „Teen children's health and health care use", in R.A. Maynard (ed.), *Kids Having Kids : Economic Costs and Social Consequences of Teen Pregnancy* (pp. 181-203), Urban Institute Press, Washington, DC.

Zabin, L.S., Smith, E.A., Hirsch, M.B., Hardy, J.B. (1986), „Ages of physical maturation and first intercourse in black teenage males and females", *Demography*, 23(4), pp. 595-605.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 21

Consumul şi abuzul de alcool şi alte substanţe

Michael Windle, Rebecca C. Windle

Introducere

Consumul de substanţe este prezent în rândul tinerilor din multe ţări şi culturi. Deşi un anumit nivel al consumului de substanţe (de exemplu, alcoolul) ar putea fi trecut cu vederea în anumite circumstanţe (de exemplu, sărbători religioase), în rest, interdicţiile morale şi legale care interzic consumul de substanţe în rândul adolescenţilor există în foarte multe ţări. O justificare importantă a acestor interdicţii este aceea că îndeosebi folosirea de substanţe în cantităţi mari şi timp îndelungat este puternic asociată cu morbiditatea şi mortalitatea. De exemplu, complicaţiile pe termen scurt asociate cu fumatul în rândul adolescenţilor includ infecţii ale căilor respiratorii şi alte simptome, schimbări în activitatea pulmonară, agravări ale astmului şi slăbirea condiţiei fizice (de exemplu, Pérez-Stable şi Fuentes-Afflick, 1998) ; consecinţele pe termen lung includ boli care pun în pericol viaţa, cum ar fi cancerul şi bolile cardiovasculare (de exemplu, Britton, 1998). Ca un al doilea exemplu, abuzul de substanţe, mai ales în combinaţie cu simptomele depresive, reprezintă un factor major de risc pentru tentativele de suicid (de exemplu, Windle şi Windle, 1997). Un al treilea exemplu de îngrijorare publică majoră este legătura dintre consumul de substanţe (de obicei alcool) şi accidentele auto mortale. Statisticile recente din Statele Unite au arătat că 33% dintre liceenii din ultimul an au susţinut că fie au condus sub influenţa alcoolului, fie cu cineva care a consumat alcool, iar 20% au înregistrat astfel de comportamente după un consum foarte mare de alcool (cinci sau mai multe băuturi la rând) (O'Malley şi Johnston, 1999).

În afară de problemele privind morbiditatea şi mortalitatea în rândul adolescenţilor din cauza consumului de substanţe sunt şi preocupări legate de impactul consumului de substanţe la adolescenţi asupra dezvoltării lor (de exemplu, Baumrind şi Moselle, 1985 ; Windle şi Davies, 1999). Spre exemplu, Baumrind şi Moselle (1985) au sugerat că utilizarea de substanţe ar putea afecta capacităţile adaptative ale adolescenţilor pentru a face faţă situaţiilor în care sunt implicaţi congenerii, sarcinilor normative de dezvoltare, cum ar fi structurarea unei identităţi personale, formarea unor relaţii constructive şi renegocierea echilibrului între autonomie şi înrudire în familie. Eşecul de a rezolva aceste sarcini ar putea întârzia dezvoltarea abilităţilor personale optime, cognitive şi sociale, rezultând un impact negativ asupra evoluţiilor ulterioare în adolescenţă şi în dezvoltarea timpurie ca adult.

În ultimii ani, s-au realizat cercetări asupra a două substanţe utilizate de adolescenţi pentru a studia procesele care stau la baza iniţierii şi extinderii comportamentului folosirii de substanţe şi pentru a dezvolta intervenţii preventive care întrerup aceste procese, în consecinţă prevenirea sau întârzierea folosirii de substanţe. În acest capitol, ne concentrăm mai ales asupra primei probleme, dar oferim informaţii şi referinţe cu privire la intervenţiile în cazul folosirii de substanţe de către adolescenţi. Începem următoarea secţiune cu o prezentare a descoperirilor epidemiologice ale consumului de substanţe, iar apoi oferim o orientare conceptuală pentru a ghida cercetarea. Urmează o scurtă descriere a unui sondaj pe care l-au făcut autorii, apoi sunt prezentate o serie de studii empirice care au ca temă consumul de substanţe în rândul adolescenţilor, cu referire mai ales la tipologiile celor care consumă alcool, însoţită de informaţii despre factorii care prefigurează fazele distincte ale consumului de substanţe (de exemplu, debut, extindere, încetare). Această secţiune este urmată de o descriere succintă a programelor de prevenire a consumului de substanţe. Vom încheia cu un rezumat. Este important să remarcăm că literatura de specialitate în ceea ce priveşte consumul de substanţe la adolescenţi este vastă, astfel că nu s-a putut „face dreptate" subiectului în acest capitol, acoperind studiile vaste despre fumat, alcool şi consumul de alte substanţe ; am încercat să oferim o prezentare generală compactă şi să identificăm nişte puncte-cheie în descoperirile cercetărilor ştiinţifice.

Tendinţele în epidemiologia consumului de substanţe la adolescenţi

Datele prevalente în această secţiune se bazează pe descoperirile „Monitoring the Future" (MFS ; Johnston, O'Malley şi Bachman, 1999, 2000). MFS a strâns informaţii anual, legate de consumul de substanţe (de exemplu, toată viaţa, un an sau consumul actual ; apetitul alcoolic), de la eşantioane reprezentative la nivel naţional de liceeni din clasele terminale din SUA încă din anul 1975. În 1991, MFS şi-a extins domeniul de colectare a datelor incluzând şi elevii din clasele a VIII-a şi a X-a. Datele cu privire la tendinţele fumatului şi consumului excesiv de alcool şi marijuana în rândul adolescenţilor din SUA sunt prezentate mai jos. (Din cauza prevalenţei reduse, informaţiile cu privire la tendinţele despre consumul de alte droguri, de exemplu, heroină, cocaină şi amfetamine, nu sunt acoperite în această secţiune, dar sunt disponibile în alte publicaţii, ca, de exemplu, Johnston, O'Malley şi Bachman, 1999, 2000.)

Procentele cu privire la fumatul de-a lungul vieţii în rândul adolescenţilor au rămas destul de stabile în anii '90. În 1991, prevalenţa de-a lungul vieţii adolescenţilor fumători din clasele a VIII-a, a X-a, a XII-a era de 44,0%, 55,1%, respectiv 63,1% ; în 1999, aceste procente erau de 44,1%, 57,6% şi 64,6% (Johnston, O'Malley şi Bachman, 2000). Deşi prevalenţa de-a lungul vieţii în ceea ce priveşte fumatul a fluctuat puţin din 1990, procentul adolescenţilor care au fumat timp de un an, timp de o lună, care au fumat mai frecvent (de exemplu, zilnic), respectiv au fumat excesiv (de exemplu, mai mult de jumătate de pachet pe zi) au crescut treptat, iar astfel de tendinţe ascendente au fost remarcate atât în cazul preadolescenţilor, cât şi al celor aflaţi în stadiul adolescenţei prelungite. În 1999, aproximativ unul din patru liceeni din ultimul an (23,1%) fuma zilnic (Johnston, O'Malley şi Bachman, 2000).

Consumul de alcool este din punct de vedere statistic un comportament obişnuit printre adolescenţii mai mari, 80% dintre liceenii din ultimul an declarând că au consumat alcool toată viaţa, aproximativ 75% de-a lungul anului trecut, iar 51% în ultima lună (Johnston, O'Malley şi Bachman, 2000). La fel ca şi fumatul, prevalenţa de-a lungul vieţii a consumului de alcool la tinerii din Statele Unite a rămas destul de stabilă în ultimii ani. Cu toate acestea, numărul adolescenţilor care au înregistrat un consum excesiv, mai greu de prevăzut, de alcool (de exemplu, beţie) a crescut treptat. Deşi orice nivel al consumului de alcool printre adolescenţi este un motiv de îngrijorare, apetitul alcoolic sau consumul excesiv de alcool ocazional reprezintă un motiv deosebit de îngrijorare. (Apetitul alcoolic este în principiu definit ca fiind consumul de cinci sau mai multe băuturi la rând în ultimele două săptămâni.) În 1999, o treime dintre liceenii din ultimul an s-au dovedit a fi beţi în decursul ultimei luni, iar unul din patru elevi de clasa a X-a au înregistrat comportamente de apetit alcoolic (Johnston, O'Malley şi Bachman, 2000).

Deşi marijuana este o substanţă ilicită în Statele Unite, tendinţa de consum a acesteia în anii '90 a fost în creştere în rândurile elevilor din clasele a VIII-a, a X-a şi a XII-a, ca şi frecvenţa consumului ei (Johnston, O'Malley şi Bachman, 2000). De exemplu, în 1991, 10,2% dintre elevii de clasa a VIII-a au susţinut că au consumat marijuana toată viaţa, iar în 1999 numărul s-a dublat, ajungându-se la 22,0%. Din 1991 până în 1999, procentul elevilor de clasa a VIII-a care consumau marijuana în ultima lună s-a triplat, ajungând de la 3,2% la 9,7% (Johnston, O'Malley şi Bachman, 2000). Aceste tendinţe, precum nivelele în creştere ale consumului de substanţe şi ale frecvenţei în rândurile adolescenţilor, nu sunt valabile doar pentru tinerii din Statele Unite, ci şi pentru cei din Canada, Australia şi ţările din Europa de Vest (Bauman şi Phongsavan, 1999; Fombonne, 1998).

B.C.U. „M. EMINESCU" IAŞI

Consumul de substanţe variază în funcţie de anumite variabile demografice importante, inclusiv sexul, vârsta şi rasa/etnia. În general, băieţii sunt mai predispuşi la consumul de substanţe, şi cantitativ, şi ca frecvenţă, de aceea se confruntă cu mai multe probleme legate de consumul lor (de exemplu, Barnes şi Welte, 1986). Totuşi, diferenţele de gen devin mai accentuate printre adolescenţii din ultimii ani de liceu, pe când în cazul preadolescenţilor ele sunt mai puţine (Johnston *et al.*, 1999). De exemplu, apetitul alcoolic la băieţii şi fetele de clasa a VIII-a s-a înregistrat la 14,4%, respectiv la 12,7% dintre ei; în ceea ce priveşte tinerii din ultimul an de liceu, 40% dintre băieţi prezintă apetit alcoolic, faţă de 24% dintre fete. O excepţie remarcabilă de la diferenţele de gen o reprezintă consumul de ţigări. Adică, prevalenţa consumului de ţigări (zilnic, excesiv) este cât se poate de asemănătoare la adolescenţii şi adolescentele din Statele Unite. Cu toate acestea, Bauman şi Phongsavan (1999) au susţinut că un procent mai ridicat de adolescente din Australia, Canada, Marea Britanie şi din alte ţări din Europa de Vest fumează în prezent, comparativ cu băieţii din aceste ţări, dar în Asia sunt mai mulţi băieţi care fumează decât fete. În mod clar, normele culturale sunt un factor ce contribuie la propagarea acestui comportament printre tineri.

O altă variabilă demografică ce poate previziona patternul consumului de substanţe în rândul adolescenţilor este vârsta (de exemplu, Barnes şi Welte, 1986). Adolescenţii din ultimii ani de liceu sunt mai predispuşi la consumul de substanţe şi să le folosească mai frecvent (Johnston, O'Malley şi Bachman, 1999). Oricum, este important să ştim că vârsta la care adolescenţii încep să consume substanţe este în scădere. De exemplu, vârsta medie la care adolescenţii din SUA consumă pentru prima oară alcool era de 15,9 ani în 1994, în comparaţie cu 17,4 ani în 1987; în mod asemănător, vârsta medie a primului consum de marijuana era de 16,3 ani în 1994, comparativ cu 17,8 ani în 1987 (Office of National Drug Control Policy, 1997). Într-un studiu longitudinal de cercetare a patternurilor de dezvoltare a consumului de ţigări, alcool şi marijuana în rândul tinerilor, Duncan *et al.* (1995) au descoperit că cele mai mari creşteri în consumul celor trei substanţe s-au înregistrat la adolescenţii cu vârste cuprinse între 13 şi 14 ani. Statisticile sunt deosebit de îngrijorătoare, ţinând cont că debutul consumului de substanţe la vârste timpurii prevesteşte efecte negative pe termen lung, ca, de exemplu, probleme legate de substanţe şi tulburări legate de consumul acestora (Windle, 1999).

Referitor la diferenţele legate de consumul de substanţe în grupurile rasiale şi etnice, tinerii afro-americani înregistrează cea mai scăzută prevalenţă a consumului de substanţe. Spre deosebire de aceştia, s-a înregistrat un procent mai ridicat printre hispanicii de clasa a VIII-a, care, la rândul lor, folosesc substanţe în proporţie mai mare decât adolescenţii albi de clasa a VIII-a. Oricum, în ceea ce priveşte clasa a XII-a, aceste statistici se schimbă, albii fiind cei care înregistrează cea mai ridicată prevalenţă în consumul de substanţe, urmaţi de hispanici (Johnston, O'Malley şi Bachman, 2000). Excepţia o reprezintă faptul că elevii hispanici sunt cei mai predispuşi consumului oricărei forme de cocaină, spre deosebire de albi. Johnston, O'Malley şi Bachman (1999) au sugerat că trecerea de la procentele mai mici la cele mai mari în ceea ce priveşte consumul de substanţe în rândul albilor şi de la procentele mai mari la cele mai mici în rândul hispanicilor poate fi explicată printr-un procent mai mare de abandonuri şcolare la elevii hispanici; aşadar, numărul hispanicilor din ultimii ani de liceu consumatori de droguri este mai mic întrucât renunţă în număr mare să mai vină la şcoală.

Deşi procentul adolescenţilor care consumă substanţe variază considerabil la aceste trei grupe etnice, *patternurile* sau *tendinţele* consumului au mers, în general, în paralel (Johnston, O'Malley şi Bachman, 1999). De exemplu, de-a lungul unei perioade de 20 de ani (1977-1997), elevii albi de clasa a XII-a au deţinut cel mai mare procent în consumul de marijuana în ultimul an, hispanicii au avut un procent mediu, iar cel mai mic s-a înregistrat la tinerii afro-americani. Totuşi, în termeni de patternuri sau tendinţe, cele trei grupe etnice au fost cât se poate de asemănătoare, la toate înregistrându-se scăderi ale consumului în decursul anilor '80 şi o creştere la începutul anilor '90. Aceste descoperiri demonstrează că factori mai cuprinzători (ca, de exemplu, normele culturale, mesajele media, politica de preţuri, gradul înalt de disponibilitate) pot influenţa într-o manieră asemănătoare tendinţele consumului naţional de substanţe la diferite grupe etnice/rasiale.

O abordare conceptuală a cercetării privind consumul de substanţe la adolescenţi

Au fost propuse o mulţime de modele conceptuale în ceea ce priveşte consumul şi abuzul de substanţe în rândul tinerilor, inclusiv modele biogenetice şi de caracter, modele de socializare, modele cu mai multe variabile, cum ar fi *teoria problemelor de comportament* (TPC ; Jessor şi Jessor, 1977), şi modele contextuale dinamice, de genul unei perspective psihopatologice de dezvoltare a ciclului de viaţă (vezi Windle, 1999, pentru o trecere în revistă). Abordarea conceptuală pe care am folosit-o pentru a conduce cercetarea noastră asupra indicatorilor, moderatorilor şi proceselor de mediere a comportamentelor internalizate şi externalizate ale adolescenţilor (inclusiv consumul de substanţe) este o abordare psihopatologică de dezvoltare a ciclului de viaţă (Cicchetti şi Rogosch, 1999 ; Windle şi Davies, 1999). Această abordare conceptuală de dezvoltare se concentrează pe factori şi procese de risc şi protecţie care sporesc sau diminuează riscul adolescenţilor în ceea ce priveşte efectele adverse ale consumului de substanţe. Ea oferă un model multifaţetat ce include :

1. Atât factorii etiologici periferici, cât şi cei proximi care influenţează rezultatele.
2. Variabilele moderatoare, care atenuează sau exacerbează relaţia dintre variabilele dependente şi independente.
3. Variabilele mediatoare, care ajută la explicarea riscului ce poate interveni, a proceselor de protecţie şi mecanismelor ce conduc de la antecedente la rezultatele dorite.
4. O recunoaştere a faptului că astfel de procese de dezvoltare au loc ca o funcţie a interacţiunilor permanente persoană-mediu şi care sunt influenţate de contexte sociale mai ample.
5. O evaluare a faptului că dezvoltarea are loc în baza unor experienţe multiple şi evenimente ce au loc de-a lungul timpului, iar aceste experienţe şi evenimente au un efect cumulativ asupra adaptării mai târzii şi asupra funcţionării.
6. O înţelegere a faptului că ar putea exista căi multiple de dezvoltare ce conduc la acelaşi rezultat (adică echifinalitate) sau, dimpotrivă, că o singură componentă sau un singur factor (de exemplu, istoricul de alcoolism în familie) nu va duce la un rezultat comun (de exemplu, tulburări provocate de alcool), ci mai degrabă la rezultate variate la nivelul indivizilor (multifinalitate) (Cicchetti şi Rogosch, 1999 ; Windle şi Davies, 1999). În esenţă, un model de proces de dezvoltare încearcă să indice modurile în care o multitudine de factori se întrepătrund cu patternurile semnificative (sau regularităţile comportamentale organizate) de-a lungul timpului pentru a anticipa rezultatele.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Scurtă descriere a „Middle Adolescent Vulnerability Study”

În următoarele pagini, prezentăm date empirice raportate la patternurile iniţierii, extinderii şi încetării consumului de substanţe în cadrul unui eşantion de adolescenţi. Sunt prezentate descoperirile din cadrul proiectului nostru de cercetare longitudinală, intitulat Middle Adolescent Vulnerability Study (MAVS) („Studiul vulnerabilităţii adolescentului”); pentru a fi concişi, am oferit mai jos o descriere pe scurt a conceptului şi a participanţilor la studiu.

MAVS este un studiu longitudinal prospectiv ce analizează traiectoriile de dezvoltare a problemelor de internalizare (de exemplu, depresia) şi externalizare (de exemplu, consumul şi abuzul de substanţe, delincvenţa) în rândul adolescenţilor. Mai precis, am dorit să studiem prioritatea cauzală şi relaţiile temporale ale factorilor vulnerabilităţii (de exemplu, temperament, susţinerea socială a familiei, relaţiile cu congenerii) pentru a intersecta patternurile temporale ale disfuncţiei psihosociale (de exemplu, evoluţia consumului de alcool şi a problemelor legate de acesta). Designul studiului implică patru stadii de colectare a datelor la intervale de şase luni, cu evaluări ale sondajelor în licee. Protocolul de evaluare a necesitat rapoarte întocmite individual, colectarea datelor făcându-se de la grupuri de 40-50 de elevi în timpul orelor de curs. Primul stadiu de colectare a datelor a avut loc în rândul elevilor din clasele a X-a şi a XI-a, în toamnă, al doilea stadiu a avut loc şase luni mai târziu, în primăvară, iar două stadii suplimentare de colectare în toamna şi primăvara anului şcolar următor, când elevii erau în clasele a XI-a şi a XII-a. Acest design de colectare intensivă a datelor pe termen scurt a fost ales pentru a optimiza identificarea patternurilor comportamentale şi emoţionale de funcţionare pe durata unei perioade din ciclul de viaţă când adolescenţii sunt predispuşi declanşării şi înmulţirii problemelor de comportament.

1.218 dintre subiecţii MAVS au fost în mare parte adolescenţi albi (97%) din trei licee din mediul suburban, cu procente aproximativ egale între băieţi şi fete (48%, respectiv 52%). Rata de participare a fost de 76%, iar participarea a necesitat consimţământul adolescentului, dar şi al părinţilor sau tutorilor. În general, făceau parte din familii cu venit mediu (venitul median pe familie era de 40.000 de dolari), iar vârsta lor medie, la prima evaluare, era de 15,54 (± 0,66) ani. Ratele capacităţii de retenţie de-a lungul celor patru stadii de măsurare au fost uniform de mari (de la 88% la 94% pentru stadii apropiate de măsurare), iar 83,4% dintre tineri au participat la toate cele patru stadii de colectare a datelor.

Studiile empirice asupra consumului de substanţe la adolescenţi

Comportamentele cu privire la consumul de substanţe în rândul adolescenţilor sunt destul de variabile. Tinerii diferă în ceea ce priveşte vârsta la care încep să folosească substanţe, cantitatea şi frecvenţa utilizării, numărul de substanţe folosite, natura problemelor legate de aceste substanţe şi rata la care ajung la diferite nivele de consum (de exemplu, Duncan *et al.*, 1995). Unii adolescenţi încep să consume substanţe pentru ca apoi să renunţe imediat ; consumul altor tineri este caracterizat de o frecvenţă mică sau moderată de-a lungul timpului ; iar unii tineri se angajează în consumuri din ce în ce mai frecvente şi mai mari care pot degenera într-un consum abuziv asociat cu probleme legate de acesta (de exemplu, absentarea nemotivată de la şcoală din cauza consumului de substanţe, conducerea sub influenţa alcoolului, agresiunea fizică datorată folosirii de substanţe) şi/sau în simptome de dependenţă.

Pe lângă caracterul variabil al consumului de substanţe la adolescenţi, procesele de dezvoltare ce conduc la diferitele comportamente ale folosirii substanţelor sunt de asemenea eterogene şi caracterizate de diferiţi factori, mecanisme mediatoare şi nivele de risc (Clayton, 1992 ; Windle şi Davies, 1999). De exemplu, procesele de socializare ale modellingului de rol, imitaţiei şi ajutorului social, împreună cu transmiterea atitudinilor şi convingerilor de la părinţi la copii în ceea ce priveşte efectele pozitive ale consumului de substanţe pot contribui serios la începerea consumului de tutun şi alcool la copii. Spre deosebire de aceştia, adolescenţii, caracterizaţi printr-un temperament dificil, supraveghere parentală scăzută şi relaţii cu congenerii care folosesc droguri, sunt supuşi unui risc ridicat al extinderii consumului de substanţe, posibil până la nivele abuzive. De astfel, procesele ce conduc la consumul de substanţe (de exemplu, debut, extindere, încetare) ar putea diferi din punctul de vedere al rasei/etniei şi sexului.

O implicaţie importantă a acestor observaţii constă în necesitatea unei mai mari menţionări a intervenţiilor în cazul consumului de substanţe în rândul adolescenţilor cu nivele variate de risc (Windle şi Windle, 1999). De exemplu, programele universale de prevenire în şcoli, care învaţă tinerii abilităţile necesare pentru a rezista presiunilor sociale (de exemplu, din partea fraţilor sau surorilor, a partenerilor, a mass-mediei) în folosirea drogurilor ar putea fi relativ eficace în prevenirea sau întârzierea consumului de substanţe în rândul adolescenţilor ce provin din zone cu risc scăzut. Oricum, adolescenţii care, de exemplu, sunt în căutare de senzaţii tari provin din cartiere cu nivele ridicate ale consumului şi abuzului de substanţe şi au parte de o implicare parentală mai scăzută – deci sunt supuşi unui risc mai mare –, aşadar pot avea nevoie de intervenţii mai multe şi mai intense pentru a spori eficacitatea programului (de exemplu, Harrington şi Donohew, 1997 ; Thompson *et al.*, 1997).

Pentru a ilustra în continuare variabilitatea practicilor cu privire la consumul de alcool în adolescenţă, în următoarea secţiune descriem tipologia consumatorului de alcool adolescent, care diferenţiază comportamentele generate de consumul de alcool şi corelaţiile acestor comportamente. În continuare, descriem informaţii empirice obţinute în urma cercetărilor cu privire la diferitele comportamente legate de consumul de substanţe în rândul adolescenţilor (de exemplu, debutul, extinderea, încetarea) şi informaţii despre predictorii şi procesele de mediere ale diferitelor efecte legate de consumul de substanţe. În final, vom include o dezbatere asupra diferenţelor rasiale/etnice şi, acolo unde e cazul, asupra diferenţelor de gen.

O tipologie a consumatorului de alcool : ilustrarea variabilităţii consumului de alcool în rândul adolescenţilor

Din moment ce se ştie că acele comportamente legate de consumul de alcool la adolescenţi sunt eterogene, studiile recente s-au concentrat pe identificarea şi validarea profilelor distincte legate de alcool sau pe tipologii, care cuprind componentele multidimensionale ale acestui tip de comportament (de exemplu, cantitatea şi frecvenţa consumului ; excesiv sau episodic ; apetit alcoolic ; efecte adverse ale alcoolului) (de exemplu, Colder şi Chassin, 1999 ; Schulenberg *et al.*, 1996 ; Windle, 1994, 1996). În încercarea de a identifica multitudinea comportamentelor legate de băutură ce caracterizează patternurile consumului de alcool la subgrupurile de adolescenţi, aceste studii au folosit o abordare centrată pe pattern (de exemplu, Magnusson şi Bergman, 1990). Un avantaj major al acestei abordări este identificarea unor subgrupuri distincte bazate pe parametri specifici (de exemplu, comportamente diferite generate de băutură) care, la rândul lor, facilitează studiul direcţiilor etiologice distincte şi al rezultatelor, sugerând metode de prevenire şi intervenţie alternative pentru diferite subgrupuri consumatoare de alcool (Windle, 1996).

Pe baza datelor MAVS, Windle (1996) a investigat validitatea tipologiei consumatorului de alcool adolescent prin obţinerea a cinci grupuri consumatoare bazate pe variaţia în cantitate şi frecvenţă, în ceea ce priveşte consumul excesiv şi efectele adverse ale alcoolului. Aceste grupuri au descris o serie de comportamente ale consumatorului de alcool, au inclus şi abstinenţii, consumatorii ocazionali, moderaţi, abuzivi şi cei cu probleme. Grupurile de consumatori abuzivi şi cu probleme consumă aceleaşi cantităţi mari de alcool, dar, spre deosebire de cei abuzivi, consumatorii cu probleme au raportat şi probleme legate de alcool (de exemplu, au lipsit de la şcoală din cauza băuturii, şi-au pierdut cunoştinţa). Un aspect important al studiului a fost compararea consumatorilor abuzivi cu cei cu probleme din punctul de vedere al unor variabile psihosociale importante (de exemplu, externalizarea problemelor din copilărie, dezinhibiţii în ceea ce priveşte băutura, susţinerea socială familială), întrucât diferenţele dintre aceste grupuri ar putea indica necesitatea aplicării mai multor intervenţii intensive şi poate chiar extensive în rândul tinerilor cu probleme de alcoolism, pentru a preveni efectele adverse pe termen îndelungat (de exemplu, tulburări legate de alcool şi alte substanţe).

Rezultatele au arătat că băieţii fac parte mai mult din categoria consumatorilor abuzivi şi cu probleme, iar fetele din grupul consumatorilor ocazionali şi moderaţi. Abstinenţii şi consumatorii ocazionali nu diferă din multe puncte de vedere. Consumatorii moderaţi se diferenţiază semnificativ de cei ocazionali prin câteva aspecte, în sensul că cei moderaţi raportează mai multe comportamente dezinhibate în timp ce beau (de exemplu, este mai puţin probabil să folosească prezervativul în timpul actului sexual, sunt mai agresivi) şi un procent mai ridicat de prieteni care beau. De asemenea, consumatorii abuzivi diferă semnificativ de cei moderaţi din câteva puncte de vedere (de exemplu, procentul prietenilor care folosesc droguri). Consumatorii cu probleme au fost diferenţiaţi de cei abuzivi mai ales prin faptul că cei cu probleme înregistrează nivele mai înalte ale externalizării comportamentelor din copilărie (de exemplu, bătăi, relaţii dificile cu congenerii, deficit de atenţie), consumă alcool pentru a fi mai dezinhibaţi, pentru a face faţă factorilor stresanţi, susţinerea familială este percepută mai greu, au un consum mai mare de droguri şi un număr mai mare de prieteni care folosesc droguri. Aceste descoperiri sunt valabile atât în cazul băieţilor, cât şi al fetelor. Într-un studiu mai vechi, folosind acelaşi eşantion şi aceeaşi tipologie a alcoolului, Windle (1994) a descoperit că acei consumatori cu probleme, spre deosebire de cei abuzivi, au simptome depresive mai puternice (numai în cazul băieţilor), o activitate delincventă mai amplă şi o mai mare probabilitate a existenţei alcoolismului în istoricul familiei.

Bazându-ne pe aceste rezultate, am sugerat că adolescenţii care consumă mult alcool *şi* care au avut probleme legate de alcool au traiectorii ale consumului substanţial diferite doar de adolescenţii care consumă alcool abuziv. Este mult mai probabil ca aceşti consumatori cu probleme să provină din familii alcoolice, să fi avut probleme de comportament în copilărie şi activităţi delincvente în prezent, să fi beneficiat de un sprijin familial mai redus şi de o afiliere mai mare faţă de congenerii care consumă droguri, să folosească substanţe ilicite în combinaţie cu alcoolul, să utilizeze alcoolul ca pe un mecanism de a face faţă situaţiilor şi să fi avut mai multe simptome depresive. Astfel, tragem concluzia că adolescenţii din subgrupul consumatorilor cu probleme sunt caracterizaţi de o traiectorie de dezvoltare în care problemele de comportament au început în copilărie, au continuat în adolescenţă şi au o probabilitate mare să continue şi la maturitate. Prin urmare, nevoile de intervenţie în cazul consumatorilor cu probleme sunt substanţial mai extensive decât cele ale consumatorilor ocazionali şi moderaţi şi probabil mai extensive decât ale celor abuzivi.

Indicatorii comportamentelor legate de consumul de substanţe

Deşi variabilele demografice precum sexul, vârsta şi grupele rasiale/etnice sunt indicatori ai comportamentelor legate de consumul de substanţe la adolescenţi, şi alţi factori, din multe domenii (ce variază de la cei genetici la cei sociali), au fost identificaţi ca indicatori ai consumului de substanţe la adolescenţi. Ei includ factori individuali (de exemplu, caracteristici dispoziţionale, cum ar fi autocontrolul slab şi căutarea de senzaţii, probleme de comportament persistente şi timpurii, expectanţe legate de alcool), influenţe ale congenerilor (de exemplu, consumul de substanţe al prietenilor, reguli ale congenerilor ce includ consumul de substanţe), influenţele familiale (de exemplu, atitudinile şi consumul de substanţe în cadrul familiei, practici parentale) şi factori la nivelul comunităţii (de exemplu, lipsa legilor ce interzic consumul de alcool sub o anumită vârstă) (pentru o analiză sumară, vezi Hawkins, Catalano şi Miller, 1992; Petraitis, Flay şi Miller, 1992; Windle, 1999). Mai departe, ne concentrăm asupra indicatorilor cu trăsături specifice sau aspectelor comportamentelor legate de consumul de substanţe la adolescenţi, inclusiv *iniţierea sau debutul* consumului de substanţe; *extinderea în frecvenţă şi/sau cantitate* a consumului de substanţe şi apariţia problemelor legate de acestea; şi, deşi mai puţin cercetate, *diminuări în* sau *renunţarea la* consumul de substanţe.

Iniţierea în consumul de substanţe. Substanţele pe care adolescenţii le vor consuma cel mai probabil sunt ţigările şi alcoolul (de exemplu, Kandel, Yamaguchi şi Chen, 1992). Un corpus important de cercetări s-au concentrat asupra indicatorilor iniţierii sau debutului în consumul de substanţe în rândul adolescenţilor, cu rezultate ce sugerează că procesele de socializare joacă un rol important în consumul iniţial de alcool sau ţigări la adolescenţi (de exemplu, Duncan *et al.*, 1995 ; Ellickson şi Hays, 1991). Modelele de socializare subliniază rolul factorilor de socializare (cum ar fi părinţii, prietenii şi mass-media) ca influenţe importante asupra deciziei adolescenţilor cu privire la consumul de substanţe. Aceste modele susţin că mecanismele prin intermediul cărora, de exemplu, părinţii şi anturajul influenţează debutul consumului de substanţe la adolescenţi includ atât efecte directe, cât şi indirecte (Flay *et al.*, 1994). Un exemplu de efect direct al socializării ar fi modelarea semnificativă a altora printr-un anumit comportament (cum ar fi fumatul sau consumul de alcool) şi imitarea acelui comportament de către adolescent. Un exemplu de efect indirect al socializării este transferul către un copil a standardelor normative, expectanţelor şi concepţiilor despre consumul de substanţe, astfel de factori cognitivi influenţându-i comportamentele şi intenţiile privitoare la consumul de substanţe. Modelul procesului de socializare a fost dezbătut de Fly *et al.* (1994) în studiul lor despre debutul fumatului. Influenţa pe care consumul de ţigări în rândul părinţilor şi congenerilor o exercită asupra debutului fumatului la adolescent a fost mediată prin intermediul factorilor cognitivi cum ar fi acordul părinţilor şi prietenilor, precum şi intenţiile adolescenţilor de a fuma. În plus, fumatul în rândul prietenilor, dar nu şi în rândul părinţilor a contribuit direct la iniţierea fumatului în rândul adolescenţilor.

Duncan *et al.* (1995) au analizat tendinţele de dezvoltare în consumul de substanţe la adolescenţi (consumul de ţigări, alcool, marijuana) de-a lungul timpului şi indicatorii acestor tendinţe. Ei au descoperit că adolescenţii care foloseau o substanţă în cantităţi mai mari aveau tendinţa să consume şi alte substanţe în cantităţi mai mari ; în plus, o creştere mai rapidă în consumul unei singure substanţe era deseori însoţită de creşteri rapide şi similare în consumul de alte substanţe. Factorii sociali au influenţat atât consumul iniţial de substanţe, cât şi tendinţele de dezvoltare de-a lungul timpului. De exemplu, o apropiere mai mare în familie a determinat un consum iniţial mai scăzut, însă nu a influenţat traiectoriile creşterii ; spre deosebire de acestea, încurajarea congenerilor de a folosi substanţe a determinat un consum iniţial de substanţe la un nivel mai înalt şi creşteri în rata consumului de substanţe de-a lungul timpului.

Catalano *et al.* (1992) a comparat indicatorii iniţierii în consumul de substanţe (de exemplu, ţigări, tutun masticabil, alcool, marijuana) în cadrul unui eşantion format din băieţi şi fete, afro-americani, albi şi asiatici, din clasa a V-a. Variabilele acestor predictori au fost măsurate în toamnă, iar iniţierea în consumul de substanţe în primăvara anului următor. S-a obţinut un rezultat mixt al numărului de substanţe folosite în iniţiere în urma evaluării din primăvară (de exemplu, tutun, alcool şi/sau marijuana), care a fost folosit ca variabilă în analizele de regresie. Printre elevii de clasa a V-a, albii au avut cea mai mare rată în iniţierea fumatului şi alcoolului, urmaţi de afro-americani şi asiatici. Rezultatele au arătat că grupurile diferă din punctul de vedere al factorilor *protectivi*, care determinau o diversitate *mai mică* de substanţe încercate pentru prima oară. În cazul albilor, indicatorii semnificativi ce influenţează iniţierea într-un număr mai mic de substanţe includ genul – tinere –, practicile proactive de management familial (de exemplu, părinţii ştiu unde sunt copiii lor atunci când aceştia pleacă de acasă, părinţii îşi fac bine înţelese regulile familiale), faptul că părinţii nu se răzgândesc asupra privilegiilor pe care le acordă copiilor, lipsa delincvenţei şi a consumului de droguri la fraţi sau surori, dezacordul părinţilor cu privire la consumul de alcool al copiilor. Pentru asiatici, printre predictorii importanţi se numără genul – tinere –, lipsa delincvenţelor şi a consumului de droguri la fraţi sau surori, faptul că adolescentul locuieşte cu ambii părinţi, iar ei dezaprobă consumul de alcool al copiilor. În cele din urmă, în cazul adolescenţilor afro-americani, ataşarea puternică de părinţi şi faptul că părinţii decid în privinţa prietenilor fiilor lor au condus la o diversitate mai redusă în iniţierea consumului de substanţe.

În general, rezultatele de mai sus arată că factorii sociali constituie un risc important, dar au şi influenţe protective în iniţierea consumului de substanţe la adolescenţi. Procesele interacţionale pozitive care au loc în contextul familiei (de exemplu, apropierea dintre membrii familiei, practici proactive de management familial, ataşarea emoţională de părinţi, dezacordul părinţilor în legătură cu consumul de substanţe) reprezintă factori de protecţie importanţi care descurajează sau întârzie debutul consumului de substanţe la adolescenţi. În schimb, utilizarea de către părinţi şi congeneri a substanţelor, precum şi atitudinile lor pozitive faţă de aceasta influenţează iniţierea consumului în rândul tinerilor. În discuţia despre influenţa părinţilor şi a congenerilor în ceea ce priveşte debutul consumului de substanţe, este important de ştiut că cea mai mare parte a tinerilor încearcă aceste substanţe în preadolescenţă. Atunci, ei sunt încă legaţi din punct de vedere emoţional de părinţii lor şi nu s-au confruntat cu formarea identităţii, lupta pentru autonomie, angajamente emoţionale mai mari faţă de congeneri şi întemeierea unor relaţii romantice. Aşadar, preadolescenţa, comparativ cu adolescenţa şi adolescenţa prelungită, este o perioadă a ciclului de viaţă când părinţii au încă o influenţă mai mare decât congenerii asupra comportamentului adolescenţilor, inclusiv asupra consumului de substanţe.

În dezbaterea influenţelor sociale asupra consumului de substanţe la adolescenţi, cercetările pun în evidenţă faptul că tinerii albi, comparativ cu cei afro-americani, îşi fac iniţierea în consumul de substanţe mai devreme, le utilizează mai frecvent şi la nivele mai înalte (de exemplu, Barnes şi Welte, 1986; Ellickson şi Morton, 1999; Johnston, O'Malley şi Bachman, 2000). Procesele de socializare distinctive dintre aceste grupuri pot contribui la variaţia în consumul de substanţe, iar studii recente au identificat diferenţe în practicile de socializare parentale în rândul familiilor albe şi afro-americane. Într-un studiu descriptiv ce compara practicile de socializare antifumat la părinţii albi şi afro-americani cu copii de 12-18 ani, Clark *et al.* (1999) au descoperit că părinţii afro-americani difereau semnificativ de cei albi din punctul de vedere al practicilor parentale ce descurajau consumul de produse pe bază de tutun al copiilor lor. De exemplu, mai mulţi părinţi afro-americani stabilesc pedepse pentru fumat. În plus, era mult mai probabil ca părinţii albi să afirme că pedepsirea copiilor pentru faptul că au încercat să fumeze nu este o metodă de a-i feri să încerce din nou. În cele din urmă, era mult mai probabil ca părinţii albi să afirme că şcolile sunt mai eficiente decât părinţii în aducerea la cunoştinţă a pericolelor pe care le prezintă fumatul. Rezultatele au evidenţiat că, în acest eşantion, era mult mai probabil ca părinţii afro-americani, spre deosebire de cei albi, să creadă că practicile de socializare antifumat aplicate acasă ar putea fi eficiente în prevenirea sau în întârzierea consumului la adolescenţi. Deşi aceste descoperiri sunt sugestive, cercetările ce au ca scop diferenţele rasiale şi etnice în practicile de socializare parentale şi familiale legate de consumul de substanţe la adolescenţi sunt la început şi reprezintă un domeniu fertil pentru viitoarele studii.

Escaladarea consumului de substanţe. Deşi factorii sociali au constituit un important subiect de cercetare asupra elementelor ce determină iniţierea consumului de substanţe, o serie mai largă de factori (de exemplu, biogenetici, cognitivi, psihologici, sociali, academici, comunitari, culturali) sunt consideraţi factori determinanţi ai escaladării consumului (de exemplu, creşteri în cantitatea şi frecvenţa consumului, apetitul alcoolic, problemele legate de substanţe, tulburările legate de consumul de substanţe). Acest lucru nu înseamnă că procesele de socializare nu contribuie la escaladarea patternurilor consumului de substanţe ; procesele de dezvoltare ce conduc la creşteri ale consumului şi/sau la nivele abuzive de consum sunt variate, multiple şi complexe. De exemplu, Colder şi Chassin (1999) au descoperit că nivelul moderat al consumului de alcool era influenţat de procesele de socializare care îl încurajau, în timp ce problemele legate de consum erau asociate cu destrămarea familiei şi o susţinere psihologică slabă. În mod similar, descoperirile în comportamentul genetic au arătat că consumul de alcool la părinţi, fraţi sau surori şi prieteni influenţează iniţierea în acest consum, dar diferenţele în frecvenţă şi cantitate, precum şi în ceea ce priveşte tulburările sunt mai puternic influenţate de factorii genetici decât de cei de socializare (de exemplu, Rose, 1998).

În legătură cu recunoaşterea faptului că procesele de dezvoltare complexe stau la baza escaladării patternurilor consumului de substanţe, cercetătorii au început să utilizeze modele integrate cu variabile multiple pentru a stabili căile directe şi indirecte ce conduc la creşteri ale consumului de substanţe în rândul adolescenţilor (de exemplu, Chassin *et al.*, 1993 ; Cooper *et al.*, 1995 ; Windle, 2000). Aceste studii sunt importante deoarece ne ajută să modelăm şi deci să înţelegem mai bine procesele complexe interacţionale dintre variabilele multinivelare (de exemplu, biologic, psihologic, social) ce conduc la consumul de substanţe şi la abuz. La rândul lor, modelele cu variabile multiple ale escaladării consumului de substanţe, validate empiric, oferă cercetătorilor ţinte importante pentru eficientizarea intervenţiilor secundare şi terţiare în cazul consumului de substanţe la adolescenţi.

Folosind ecuaţia de modelare structurală eşantionul MAVS, Windle (2000) a testat simultan trei modele conceptuale (socializarea, reglarea afectelor negative şi modelele dispoziţionale biogenetice) ale consumului de substanţe şi problemelor legate de acesta. Câteva descoperiri sunt importante pentru această dezbatere. În primul rând, s-a stabilit faptul că direcţiile de dezvoltare susţineau modelele de socializare ale consumului de substanţe. De exemplu, consumul de substanţe în cazul fraţilor sau surorilor a influenţat comportamentul adolescenţilor de a consuma alcool pentru a face faţă factorilor de stres ; de asemenea, consumul de alcool pentru a face faţă problemelor a influenţat atât consumul, în general, cât şi problemele generate de acesta. Din perspectiva socializării, descoperirea sugerează că adolescenţii i-ar fi putut observa pe fraţii sau surorile lor consumând alcool pentru a face faţă evenimentelor stresante din viaţa lor, ceea ce a contribuit la consum ca un mecanism de coping. O altă direcţie de socializare a arătat că folosirea substanţelor de către fraţi sau surori a determinat ataşarea adolescenţilor de congenerii consumatori de substanţe, fapt care, la rândul său, influenţează consumul de alcool şi substanţe, precum şi problemele legate de alcool. O interpretare a acestor rezultate ar fi aceea că ataşarea de fraţii sau surorile mai mari şi de grupul lor de prieteni consumatori de droguri ar putea duce la creşterea probabilităţii (de exemplu, prin accesibilitatea sporită a substanţelor şi procesele modelului de rol) ca adolescenţii să folosească droguri şi să aibă probleme legate de consumul de alcool. Aceste direcţii de dezvoltare pun în evidenţă un context de socializare complex în care densitatea consumului de substanţe încurajează propriul consum de alcool şi substanţe, precum şi problemele generate de alcool. Integrarea într-un context în care fraţii, surorile şi congenerii mai mari consumă substanţe la un nivel mai înalt ar putea fi în mod special influenţabilă pentru adolescenţi, care au tendinţa să se îndepărteze de influenţele părinţilor şi să se îndrepte către cea a anturajului.

În al doilea rând, datele au susţinut ideea conform căreia adolescenţii din acest studiu au consumat alcool pentru a-şi regla afectele negative. Adică, Windle (2000) a descoperit că evenimentele de viaţă stresante au făcut ca alcoolul să fie consumat cu scopul de a le face faţă (de exemplu, „Beau pentru a-mi uita problemele") ; totodată, motivele copingului au dus la apariţia mai multor probleme legate de alcool. Aceste informaţii şi altele din MAVS (Windle şi Windle, 1996) evidenţiează faptul că adolescenţii care trec prin mai multe evenimente stresante ar putea consuma cantităţi mai mari de alcool pentru a-şi regla afectele negative corelate cu factorii de stres. Ei se confruntă de asemenea cu probleme mai mari legate de alcool care, cel mai probabil, contribuie la factorii de stres şi afectele negative.

În al treilea rând, atributele temperamentale cu baze biogenetice ale nivelului activităţii şi o abordare bazată pe orientare au dus la asocierile cu o reţea mai vastă de prieteni consumatori de substanţe ; anturajul în care se consumă substanţe determină cantitatea de alcool şi droguri, precum şi problemele asociate cu alcoolul. Probabil că un nivel mai ridicat de activitate şi un stil mai gregar de abordare bazată pe orientare sunt caracteristici dispoziţionale ce contribuie la intrarea adolescenţilor într-un anturaj în care consumul de substanţe este practicat în mod obişnuit. Integrarea în aceste grupuri încurajează un consum mai mare de alcool şi droguri şi un număr mai ridicat de probleme generate de alcool (de exemplu, absentarea de la şcoală din cauza consumului de alcool, probleme cu legea cauzate de consumul de alcool).

Într-un studiu realizat de Cooper *et al.* (1995), două direcţii de dezvoltare au contribuit la consumul de alcool şi problemele legate de acesta în cazul unui eşantion de adolescenţi. Prima direcţie a arătat că adolescenţii doritori de senzaţii tari şi care se aşteptau ca alcoolul să le stimuleze funcţiile socioemoţionale (de exemplu, „Consumul de alcool mă face să mă simt mai sociabil") au raportat un consum de alcool mai frecvent pentru a-şi intensifica experienţele şi emoţiile pozitive. Astfel, consumul de alcool pentru a intensifica emoţiile pozitive a determinat un nivel înalt al acestuia asociat cu mai multe probleme legate de alcool. A doua direcţie a evidenţiat faptul că adolescenţii cu emoţii negative mai mari se aşteptau ca alcoolul să le aline afectele negative (de exemplu, „Consumul de alcool mă ajută să uit de griji"), iar cei ce evită problemele (de exemplu, a nu se confrunta cu o problemă căreia îi neagă existenţa) au raportat un consum mai mare de alcool ; astfel, consumul de alcool pentru a face faţă problemelor a determinat atât o cantitate mai mare de alcool, cât şi mai multe probleme legate de acest aspect. Direcţiile de abordare pun în evidenţă faptul că aşteptările cognitive legate de alcool, caracteristicile dispoziţionale şi stilurile de coping motivează adolescenţii să consume alcool pentru intensificarea emoţiilor pozitive şi a face faţă problemelor. Consumul de alcool se intensifică din aceste motive şi conduce la mai multe probleme.

Constatările făcute de Cooper *et al.* (1995), Windle (2000) şi alţii (de exemplu, Chassin *et al.*, 1993) furnizează modele ale proceselor de mediere complexe ce conduc la escaladarea consumului de alcool şi droguri în rândul adolescenţilor. Aceste procese includ influenţele dispoziţionale (de exemplu, temperamentul), intrapersonale (de exemplu, consumul de alcool pentru a face faţă afectelor negative, expectanţelor legate de alcool) şi sociale (de exemplu, consumul de substanţe al fraţilor sau surorilor şi al prietenilor) ce interacţionează de-a lungul timpului pentru a produce escaladarea patternurilor consumului şi abuzului de substanţe. Totuşi, în aceste modele, ceea ce nu este direct reprezentat (sau posibil de a fi desluşit) sunt variabilele genetice şi procesele gene-mediu (de exemplu, corelaţii şi interacţiuni G-M), importante pentru a înţelege dezvoltarea nivelelor de abuz ale consumului de substanţe. Aşa cum am menţionat mai devreme în acest capitol, rezultatele cercetărilor s-au îndreptat către corelaţii şi direcţii de dezvoltare ale problemei alcoolului ce diferenţiază consumatorii cu probleme de ceilalţi consumatori (de exemplu, consumatorii moderaţi şi abuzivi). Caracteristicile adolescenţilor care se află pe o traiectorie ascendentă a consumului de alcool includ un debut timpuriu al consumului de substanţe (de exemplu, înainte de 12 sau 13 ani), existenţa alcoolismului în istoricul familiei, nivele ridicate ale externalizării comportamentelor din copilărie şi psihopatologia comorbidă (de exemplu, depresia). Cei mai mulţi dintre aceşti factori de risc au o acţiune genetică puternică ; totuşi, se pare că nivelele consumului de alcool şi tulburările legate de acesta sunt fenotipuri ce se observă cel mai bine într-un model multifactorial gene-mediu. Printre cele mai importante probleme cu privire la consumul de substanţe se numără tipul de gene şi interacţiuni gene-mediu fundamentale pentru înţelegerea etiologiei şi consumul de substanţe de-a lungul timpului.

Diminuări în şi renunţarea la consumul de substanţe. În general, atât în cazul băieţilor, cât şi al fetelor, consumul de alcool şi marijuana începe din preadolescenţă şi atinge maximul în adolescenţa prelungită şi începutul maturităţii, scăzând după aceea ; în contrast, consumul de ţigări începe şi se extinde în adolescenţă, dar continuă să crească la maturitate (Bates şi Labouvie, 1997 ; Raveis şi Kandel, 1987). Referitor la studiile asupra iniţierii şi extinderii consumului de substanţe, sunt puţine cele despre diminuarea sau renunţarea la patternurile de consum. Există două amănunte care explică de ce cercetătorii s-au concentrat mai mult asupra iniţierii şi escaladării decât asupra renunţării la consumul de substanţe. În primul rând, pe lângă creşterile în iniţierea consumului de-a lungul adolescenţei, consumul de substanţe manifestă o continuitate în timp, odată ce adolescenţii au început să consume. Mai mult, pentru cei cu patternuri de consum mai bine organizate (de exemplu, problema consumului de alcool, fumatul zilnic), continuitatea şi stabilitatea consumului sunt importante (Patton *et al.*, 1998 ; Windle, 1996). Având în vedere creşterea şi continuitatea consumului de substanţe de-a lungul timpului, este important să se cerceteze mecanismele care susţin şi facilitează aceste patternuri de consum. În al doilea rând, din cauza creşterii şi continuităţii consumului la adolescenţi, intervenţiile în această privinţă s-au axat mai mult pe prevenirea sau întârzierea consumului decât pe tratarea problemelor existente şi a tulburărilor din momentul în care se instalează ; prin urmare, scopul cercetării a fost acela de a identifica factorii de risc influenţi în cazul iniţierii şi extinderii consumului de substanţe pentru a implementa programe de prevenire mai eficiente. Nu în ultimul rând, înţelegerea proceselor de dezvoltare asociate cu scăderea şi încetarea consumului de substanţe este importantă, având în vedere că numărul adolescenţilor consumatori de substanţe va descreşte în cele din urmă sau vor înceta să consume substanţe pe măsură ce devin maturi.

Un studiu informativ efectuat de Schulenberg *et al.* (1996) a analizat acele variabile evaluate în clasa a XII-a care au contribuit semnificativ la creşterea şi scăderea frecventă a apetitului alcoolic pe parcursul trecerii la stadiul adolescenţei prelungite (18-24 de ani). Variabilele măsurate în clasa a XII-a care au determinat *creşteri* ale apetitului alcoolic au inclus faptul de a fi bărbat, un conservatorism social mai redus, eficacitatea rolului familiei, autoeficacitate şi accentul pe identitate, un consum mai mare de alcool pentru a se îmbăta şi un număr mai mare de ieşiri noaptea. În schimb, printre predictorii *scăderii* apetitului alcoolic s-au numărat faptul de a fi femeie, nivele mai înalte de autoeficacitate, deschidere către muncă şi un consum mai scăzut de alcool pentru a se îmbăta.

Alte studii s-au orientat asupra indicatorilor ce determină scăderea sau încetarea consumului de ţigări, alcool şi marijuana pe parcursul celei de-a treia decade a vieţii, adică începutul maturităţii (de exemplu, Breslau şi Peterson, 1996 ; Kandel şi Raveis, 1989 ; Labouvie, 1996 ; Miller-Tutzauer, Leonard şi Windle, 1991 ; Rose *et al.*, 1996). De exemplu, variabilele ce influenţează încetarea fumatului la adulţii tineri includ o vârstă mai mare de la care încep să fumeze (adică după 13 ani), o educaţie mai bună, nivele scăzute de fumat anterior, puţini prieteni care fumează, aprecierea sănătăţii şi angajarea în muncă (Breslau şi Peterson, 1996 ; Rose *et al.*, 1996). Adoptarea rolurilor sociale importante, precum căsătoria şi naşterea unui copil, sunt factori importanţi ce contribuie la scăderea consumului de alcool şi alte substanţe (Labouvie, 1996 ; Miller--Tutzauer ; Leonard şi Windle, 1991). În cele din urmă, indicatori semnificativi ce contribuie la renunţarea consumării de marijuana includ o frecvenţă mai scăzută a consumului în trecut, căsătoria, naşterea unui copil (în cazul femeilor) şi un venit mai mic al bărbaţilor, precum şi un venit mai mare al femeilor într-o familie (Kandel şi Raveis, 1989).

Un argument conceptual evident al scăderii sau încetării comportamentelor antisociale este ideea că cei mai mulţi tineri (deşi nu toţi, în mod sigur) au tendinţa de a se maturiza prin intermediul acestor tipuri de comportament, asumându-şi roluri şi responsabilităţi de adult în societate. De exemplu, Pulkkinen (1988) a afirmat că tinerii aflaţi în stadiul adolescenţei prelungite care sunt implicaţi în delincvenţe pun capăt sau ameliorează aceste comportamente pe măsură ce se desprind de contextul social care le influenţează (de exemplu, ieşirea din grupurile delincvente, mutarea în alt cartier) şi pentru că îşi asumă roluri de adult care necesită un nivel mai ridicat de maturitate (de exemplu, un loc de muncă stabil, căsătoria, faptul că devin părinţi). De asemenea, Labouvie (1996) a postulat importanţa unui proces de autocorecţie în care indivizii îşi micşorează consumul de substanţe cu scopul de a-şi maximiza atingerea obiectivelor adulte care nu sunt în concordanţă cu un consum mai mare.

Eforturile de prevenire a consumului de substanţe

Cele trei tipuri de intervenţii preventive sunt programele universale, selective şi indicate (Institute of Medicine, 1994). Programele universale cuprind toate persoanele dintr-o anumită populaţie (de exemplu, toţi studenţii dintr-o şcoală), neţinându-se cont de nivelul riscului consumului de substanţe. Programele selective au ca ţintă subgrupuri de indivizi (de exemplu, copiii alcoolicilor) ce au un risc mai mare de dezvoltare a unei boli sau a unei probleme (de exemplu, tulburări legate de alcool). Programele indicate de prevenire sunt acelea care au ca ţintă indivizii cu trăsături sau comportamente specifice (de exemplu, consumul de alcool şi şofatul) de mare risc (de exemplu, moartea în urma unui accident de maşină).

Majoritatea programelor de prevenire a consumului de substanţe în rândul tinerilor din SUA au implicat intervenţii universale puse în practică la şcoală, cu scopul de a întârzia sau preveni consumul de substanţe la copii şi adolescenţi. În general, aceste programe se aplică tuturor tinerilor din şcolile cu un curriculum de bază. După cum s-a menţionat mai devreme în acest capitol, rezultatele cercetărilor au arătat că factorii sociali contribuie puternic la hotărârea de a consuma substanţe. Nu este deci surprinzător că forma cea mai populară a programelor de prevenire se bazează pe modelele sociale de influenţă (de exemplu, Botvin *et al.*, 1990 ; Dielman *et al.*, 1989 ; Ellickson şi Bell, 1990). Un obiectiv important al acestor programe este acela de a-i învăţa pe copii şi pe adolescenţi abilităţile necesare pentru a rezista influenţelor sociale ce încurajează consumul de droguri (Norman şi Turner, 1993).

Evaluările eficacităţii pe termen scurt şi lung a programelor universale în prevenirea sau reducerea consumului de substanţe la adolescenţi au fost mixte (Botvin *et al.*, 1995 ; Ellickson, Bell şi McGuigan, 1993 ; Shope *et al.*, 1992). De exemplu, câteva studii de evaluare au evidenţiat faptul că programele universale sunt mai eficiente în prevenirea consumului de substanţe printre neconsumatori, dar mai puţin eficiente în cazul celor ce au început să consume substanţe de la o vârstă mică şi, prin urmare, ar putea fi supuşi unui risc mare de a avea pe viitor probleme legate de consum (Ellickson şi Bell, 1990 ; Perry *et al.*, 1996). Această limitare a programelor universale se datorează, în parte, ignorării nivelelor variate ale consumului de substanţe la adolescenţi. În plus, programele universale de prevenire par a fi mai eficiente în reducerea consumului de marijuana şi ţigări şi mai puţin eficiente în reducerea consumului de alcool (Botvin *et al.*, 1990 ; Ellickson şi Bell, 1990). În Statele Unite, atitudinile societăţii şi mesajele mass-mediei care susţin consumul de alcool sunt generalizate şi, prin urmare, eforturile de prevenire ce descurajează consumul de alcool la adolescenţi ar putea fi mai puţin eficiente decât cele de a preveni consumul de marijuana şi ţigări.

În ultimii ani, s-a produs o schimbare în cadrul comunităţii ştiinţifice pentru a proiecta şi dezvolta programe de prevenire ce se referă la unele dintre limitările programelor universale. De exemplu, Personal Growth Class (PGC ; Thompson, Horn şi Hertig, 1997) şi Jump Start (Harrington şi Donohew, 1997) sunt două programe de prevenire proiectate pentru a satisface profilele specifice şi nevoile a două subgrupuri de adolescenţi ce sunt supuşi riscului. PGC a fost creat pentru a răspunde nevoilor de prevenire emoţionale, academice şi legate de consumul de alcool în cazul adolescenţilor cu risc de abandon şcolar. Jump Start s-a concentrat asupra adolescenţilor afro-americani devaforizaţi din punct de vedere economic şi care erau în căutare de senzaţii tari, o dispoziţie asociată cu un nivel mai ridicat al consumului de substanţe. Obiectivele programului Jump Start erau reducerea consumul de substanţe şi încurajarea absolvirii liceului, precum şi urmărirea obiectivelor legate de carieră. Activităţile programului erau de aşa natură, încât să îi atragă pe adolescenţii în căutare de senzaţii tari (de exemplu, senzaţiile tari valorizau mesajele noi, complexe, neconvenţionale şi rapide). Studiile de evaluare au arătat că ambele programe au avut un anumit succes în atingerea obiectivelor pentru acest grup de adolescenţi (Harrington şi Donohew, 1997 ; Thompson *et al.*, 1997).

Pe lângă identificarea nevoii de programe proiectate pentru adolescenţii cu nivele variate de risc, cercetătorii au afirmat că programele de prevenire a consumului de substanţe ar trebui să fie cuprinzătoare (domenii multiple ce includ modul intrapersonal de activitate al copilului, în interacţiune cu familia, şcoala, mass-media, congenerii) (Pentz *et al.*, 1989), să fie aplicate înainte ca adolescenţii să înceapă să consume substanţe (având în vedere debutul consumului de substanţe printre adolescenţi de la o vârstă mai mică, programele ar trebui aplicate începând din copilărie) (Williams *et al.*, 1999), să fie de lungă durată (Ellickson şi Bell, 1990) şi să fie proiectate pentru a maximiza includerea adolescenţilor în program (Botvin *et al.*, 1995). Programele de prevenire comunitare, axate pe mai multe componente, vaste, au fost răspunsul la unele dintre aceste probleme. Două astfel de programe sunt Midwestern Prevention Project (MPP ; Pentz *et al.*, 1989 ; Johnson *et al.*, 1990) şi Project Northland (Perry *et al.*, 1996 ; Williams *et al.*, 1999). Un obiectiv primar al acestor programe a fost acela de a reduce consumul de substanţe la adolescenţi prin promovarea mesajelor, practicilor şi normelor la nivele multiple contextuale împotriva consumului de substanţe, inclusiv familie, şcoală şi congeneri. Atât în studiile de evaluare de scurtă durată, cât şi în cele pe termen lung, rezultatele au arătat că MPP este eficient în *reducerea ratei de creştere* a consumului de substanţe pentru participanţii la program, comparativ cu subiecţii din eşantionul de control (Johnson *et al.*, 1990 ; Pentz *et al.*, 1989). Rezultatele Project Northland au arătat că eforturile de intervenţie au avut succes în reducerea consumului de ţigări, alcool şi marijuana în rândul neconsumatorilor, dar nu şi în rândul consumatorilor (Perry *et al.*, 1996).

Încheiem această scurtă dezbatere a programelor de prevenire a consumului de substanţe cu mărturisirea că astfel de programe trebuie să aibă în vedere faptul că adolescenţii diferă din punctul de vedere al unor variabile importante ce contribuie la consumul de substanţe, cum ar fi apartenenţa la grupurile rasiale/etnice (Ellickson şi Morton, 1999). De exemplu, congenerii ar putea fi mai influenţi în consumul de substanţe în rândul adolescenţilor albi şi hispanici, în timp ce dispoziţia (de exemplu, riscul asumat) ar putea fi mai importantă pentru afro-americani. Diferenţele în practicile de socializare din cadrul familiei ar putea avea un impact şi asupra diferitelor comportamente legate de consumul de substanţe printre tinerii albi şi afro-americani (de exemplu, Clark *et al.*, 1999). Deci, dezvoltarea protocoalelor de intervenţie preventivă trebuie să reflecte aceste diferenţe pentru a creşte probabilitatea ca obiectivele programului să fie îndeplinite, cum ar fi prevenirea iniţierii consumului de substanţe şi reducerea escaladării.

Rezumat

În totalitate, datele despre prevalenţa consumului de substanţe la adolescenţi indică un grad de stabilitate suficient de mare începând cu anii '90. Deşi aceste rate relativ mari ale consumului reprezintă o ameninţare pentru morbiditatea şi mortalitatea adolescenţilor, mai multe tendinţe apărute recent constituie un alt motiv de îngrijorare. Ele includ o creştere a numărului adolescenţilor care consumă substanţe la nivele mai serioase sau severe, precum fumatul zilnic, apetitul alcoolic şi consumul repetat al formelor puternice de marijuana. O a doua tendinţă o constituie vârsta din ce în ce mai mică a debutului consumului de substanţe, având în vedere că mai mulţi copii încep să consume substanţe înainte de a intra în adolescenţă. Acest lucru este un motiv de îngrijorare deoarece constituie un indicator puternic atât pentru sănătate, cât şi pentru dificultăţile sociale în adolescenţă şi în perioada de maturitate. Consumul şi abuzul de substanţe în copilărie şi adolescenţă ar putea compromite dezvoltarea unor abilităţi cognitive şi sociale importante, esenţiale pentru creşterea optimă şi pentru pregătirea în vederea îndeplinirii sarcinilor din adolescenţă şi începutul maturităţii.

Pe măsură ce cercetătorii şi specialiştii şi-au continuat studiul asupra consumului de substanţe la adolescenţi a devenit destul de clar faptul că există o variaţie enormă a practicilor consumului de substanţe la adolescenţi. Adolescenţii încep să consume substanţe de la vârste diferite şi manifestă forme de schimbare intraindividuală distincte în consumul de substanţe de-a lungul timpului.

În plus, indicatorii aspectelor sau trăsăturilor consumului de substanţe (de exemplu, iniţiere, extindere, renunţare) pot varia la fel de bine ca şi cei pentru grupuri diferite din punct de vedere rasial/etnic şi de gen. În continuare, o fază importantă în studiul consumului de substanţe la adolescenţi va fi folosirea abordărilor metodologice (de exemplu, centrate pe pattern) şi a cercetărilor prospective pe termen scurt care vor facilita înţelegerea cauzelor şi a consecinţelor consumului de substanţe la adolescenţi. Datele obţinute pot servi drept ghid pentru intervenţiile ţintite, ce se bazează pe o estimare a eterogenităţii influenţelor asociate cu consumul şi abuzul de substanţe.

Lecturi-cheie

Dryfoos, J.G. (1990), *Adolescents at Risk : Prevalence and Prevention*, Oxford University Press, New York.

Cartea face o trecere în revistă a prevalenţei unei palete largi de comportamente de mare risc la adolescenţi (de exemplu, delincvenţă, abuz de substanţe, graviditate, eşec şi abandon şcolar) şi o evaluare a programelor de prevenire menite să elimine sau să restrângă aceste comportamente de mare risc.

Bukstein, O.G. (1995), *Adolescent Substance Abuse : Assessment, Prevention and Treatment*, Wiley, New York.

Volumul face o analiză detaliată a cauzelor, tratamentelor şi prevenirii abuzului de substanţe la adolescenţi şi oferă o prezentare solidă a problemelor legate de comorbiditate (de exemplu, apariţia simultană a abuzului de substanţe şi a tulburărilor mentale) şi a modalităţilor de tratament.

Schinke, S.P., Botvin, G.J., Orlandi, M.A. (1991), *Substance Abuse in Children and Adolescents : Evaluation and Intervention*, Sage, Newbury Park, CA.

Cartea face o descriere amplă şi o evaluare a variantelor de prevenire a abuzului de substanţe în rândul copiilor şi adolescenţilor, inclusiv a celor bazate pe sprijin educaţional, psihosocial, al mass-mediei şi al comunităţii.

Windle, M. (1999), *Alcohol Use among Adolescents*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Lucrarea reuneşte cercetări din mai multe domenii (de exemplu, epidemiologie, pediatrie, psihologia dezvoltării) pentru a determina factorii de risc şi protecţie pentru consumul şi abuzul de alcool în rândul adolescenţilor şi în acelaşi timp prezintă rezultatele unor importante studii de prevenire şi tratament.

Bibliografie

Barnes, G.M., Welte, J.W. (1986), „Adolescent alcohol abuse: Subgroup differences and relationships to other problem behaviors", *Journal of Adolescent Research*, 1, pp. 79-94.

Bates, M.E., Labouvie, E.W. (1997), „Adolescent risk factors and the prediction of persistent alcohol and drug use into adulthood", *Alcoholism: Clinical and Experimental Research*, 21, pp. 944-950.

Bauman, A., Phongsavan, P. (1999), „Epidemiology of substance use in adolescence: Prevalence, trends and policy implications", *Drug and Alcohol Dependence*, 55, pp. 187-207.

Baumrind, D., Moselle, K.A. (1985), „A developmental perspective on adolescent drug abuse", *Alcohol and Substance Abuse in Adolescence*, 2, pp. 41-67.

Botvin, G.J., Baker, E., Dusenbury, L., Botvin, E.M., Diaz, T. (1995), „Long-term follow-up results of a randomized drug abuse prevention trial in a white middle-class population", *Journal of the American Medical Association*, 273, pp. 1106-1112.

Botvin, G.J., Baker, E., Dusenbury, L., Tortu, S., Botvin, E.M. (1990), „Preventing adolescent drug abuse through a multimodal cognitive-behavioral approach: Results of a 3-year study", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, pp. 437-446.

Breslau, N., Peterson, E.L. (1996), „Smoking cessation in young adults: Age at initiation of cigarette smoking and other suspected influences", *American Journal of Public Health*, 86, pp. 214-220.

Britton, G.A. (1998), „A review of women and tobacco: Have we come such a long way", *Journal of Obstetric, Gynecologic, and Neonatal Nursing*, 27, pp. 241-249.

Catalano, R.E., Morrison, D.M., Wells, E.A., Gillmore, M.R., Iritani, B., Hawkins, J.D. (1992), „Ethnic differences in family factors related to early drug initiation", *Journal of Studies on Alcohol*, 53, pp. 208-217.

Chassin, L., Pillow, D.R., Curran, P.J., Molina, B.S.G., Barrera, Jr., M. (1993), „Relation of parental alcoholism to early adolescent substance use: A test of three mediating mechanisms", *Journal of Abnormal Psychology*, 102, pp. 3-19.

Cicchetti, D., Rogosch, F.A. (1999), „Psychopathology as risk for adolescent substance use disorders: A developmental psychopathology perspective", *Journal of Clinical Child Psychology*, 28, pp. 355-365.

Clark, P.I., Scarisbrick-Hauser, A., Gautam, S.P., Wirk, S.J. (1999), „Anti-tobacco socialization in homes of African American and white parents, and smoking and nonsmoking parents", *Journal of Adolescent Health*, 24, pp. 329-339.

Clayton, R.R. (1992), „Transitions in drug use: Risk and protective factors", in M. Glantz, R. Pickens (eds.), *Vulnerability to Drug Abuse* (pp. 15-51), American Psychological Association, Washington, DC.

Colder, C.R., Chassin, L. (1999), „The psychosocial characteristics of alcohol users versus problem users: Data from a study of adolescents at risk", *Development and Psychopathology*, 11, pp. 321-348.

Cooper, M.L., Frone, M.R., Russell, M., Mudar, P. (1995), „Drinking to regulate positive and negative emotions: A motivational model of alcohol use", *Journal of Personality and Social Psychology*, 69, pp. 990-1005.

Dielman, T.E., Shope, J.T., Leech, S.L., Butchart, A.T. (1989), „Differential effectiveness of an elementary school-based alcohol misuse prevention program", *Journal of School Health*, 59, pp. 255-263.

Duncan, T.E., Tildesley, E., Duncan, S.C., Hops, H. (1995), „The consistency of family and peer influences on the development of substance use in adolescence", *Addiction*, 90, pp. 1647-1660.

Ellickson, P.L., Bell, R.M. (1990), „Drug prevention in junior high: A multi-site longitudinal test", *Science*, 247, pp. 1299-1304.

Ellickson, P.L., Bell, R.M., McGuigan, K. (1993), „Preventing adolescent drug use: Long-term results of a junior high program”, *American Journal of Public Health*, 83, pp. 856-861.

Ellickson, P.L., Hays, R.D. (1991), „Antecedents of drinking among young adolescents with different alcohol use histories”, *Journal of Studies on Alcohol*, 52, pp. 398-408.

Ellickson, P.L., Morton, S.C. (1999), „Identifying adolescents at risk for hard drug use: Racial/ethnic variations”, *Journal of Adolescent Health*, 25, pp. 382-395.

Flay, B.R., Hu, F.B., Siddiqui, O., Day, L.E., Hedeker, D., Petraitis, J., Richardson, J., Sussman, S. (1994), „Differential influence of parental smoking and friends' smoking on adolescent initiation and escalation of smoking”, *Journal of Health and Social Behavior*, 35, pp. 248-265.

Fombonne, E. (1998), „Increased rates of psychosocial disorders in youth”, *European Archives of Psychiatry and Clinical Neuroscience*, 248, pp. 14-21.

Harrington, N.G., Donohew, L. (1997), „Jump Start: A targeted substance abuse prevention program”, *Health Education & Behavior*, 24, pp. 568-586.

Hawkins, J.D., Catalano, R.F, Miller, J.Y. (1992), „Risk and protective factors for alcohol and other drug problems in adolescence and early adulthood: Implications for substance abuse prevention”, *Psychological Bulletin*, 112, pp. 64-105.

Institute of Medicine (1994), *Reducing Risks for Mental Disorders: Frontiers for Preventive Intervention Research*, National Academy Press, Washington, DC.

Jessor, R., Jessor, S.L. (1977), *Problem Behavior and Psychosocial Development: A Longitudinal Study of Youth*, Academic, New York.

Johnson, C.A., Pentz, M.A., Weber, M.D., Dwyer, J.H., Baer, N., MacKinnon, D.P., Hansen, W.B., Flay, B.R. (1990), „Relative effectiveness of comprehensive community programming for drug abuse prevention with high-risk and low-risk adolescents”, *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 58, pp. 447-456.

Johnston, L.D., O'Malley, P.M., Bachman, J.G. (1999), *National Survey Results on Drug Use from the Monitoring the Future Study, 1975-1998*, vol. I: *Secondary School Students*, National Institute on Drug Abuse, NIH Publication No. 99-4660, US Government Printing Press, Washington, DC.

Johnston, L.D., O'Malley, P.M., Bachman, J.G. (2000), *The Monitoring the Future National Results on Adolescent Drug Use: Overview of Key Findings, 1999*, National Institute on Drug Abuse, NIH Publication No. 00-4690, US Government Printing Press, Washington, DC.

Kandel, D.B., Raveis, V.H. (1989), „Cessation of illicit drug use in young adulthood”, *Archives of General Psychiatry*, 46, pp. 109-116.

Kandel, D.B., Yamaguchi, K., Chen, K. (1992), „Stages of progression in drug involvement from adolescence to adulthood: Further evidence for the gateway theory”, *Journal of Studies on Alcohol*, 53, pp. 447-457.

Labouvie, E. (1996), „Maturing out of substance use: Selection and self-correction”, *Journal of Drug Issues*, 26, pp. 457-476.

Magnusson, D., Bergman, L.R. (1990), „A pattern approach to the study of pathways from childhood to adulthood”, în L. Robins, M. Rutter (eds.), *Straight and Devious Pathways from Childhood to Adulthood* (pp. 101-115), Cambridge University Press, New York.

Miller-Tutzauer, C., Leonard, K.E., Windle, M. (1991), „Marriage and alcohol use: A longitudinal study of «maturing out»”, *Journal of Studies on Alcohol*, 52, pp. 434-440.

Norman, E., Turner, S. (1993), „Adolescent substance abuse prevention programs: Theories, models, and research in the encouraging 80's”, *Journal of Primary Prevention*, 14, pp. 3-20.

Office of National Drug Control Policy: The national Drug Control Strategy-1997, disponibil la http://www.ncjrs.org/htm/chapter/htm/.

O'Malley, P.M., Johnston, L.D. (1999), „Drinking and driving among American high school seniors: 1984-1997”, *American Journal of Public Health*, 89, pp. 678-684.

Patton, G.C., Carlin, J.B., Coffey, C., Wolfe, R., Hibbert, M., Bowes, G. (1998), „The course of early smoking: A population-based cohort study over three years”, *Addiction*, 93, pp. 1251-1260.

Pentz, M.A., Dwyer, J.H., MacKinnon, D.P., Flay, B.R., Hansen, W.B., Wang, E.Y., Johnson, C.A. (1989), „A multicommunity trial for primary prevention of adolescent abuse", *Journal of the American Medical Association*, 261, pp. 3259-3266.

Perry, C.L., Williams, C.L., Veblen-Mortenson, S., Toomey, T.L., Komro, K.A., Anstine, P.S., McGovern, P.G., Finnegan, J.R., Forster, J.L., Wagenaar, A.C., Wolfson, M. (1996).

Project Northland: Outcomes of a communitywide alcohol use prevention program during early adolescence, *American Journal of Public Health*, 86, pp. 956-965.

Petraitis, J., Flay, B.R., Miller, T.Q. (1995), „Reviewing theories of adolescent substance use: Organizing pieces in the puzzle", *Psychological Bulletin*, 117, pp. 67-86.

Pulkkinen, L. (1988), „Delinquent development: Theoretical and empirical considerations", în M. Rutter (ed.), *Studies of Psychosocial Risk: The Power of Longitudinal Data* (pp. 184-199), Cambridge University Press, New York.

Raveis, V.H., Kandel, D.B. (1987), „Changes in drug behavior from the middle to the late twenties: Initiation, persistence, and cessation of use", *American Journal of Public Health*, 77, pp. 607-611.

Reed, M.D., Rountree, P.W. (1997), „Peer pressure and adolescent substance use", *Journal of Quantitative Criminology*, 13, pp. 143-180.

Rose, J.S., Chassin, L., Presson, C.O., Sherman, S.J. (1996), „Prospective predictors of quit attempts and smoking cessation in young adults", *Health Psychology*, 15, pp. 261-268.

Rose, R.J. (1998), „A developmental behavior-genetic perspective on alcoholism risk", *Alcohol Health & Research World*, 22, pp. 131-143.

Schulenberg, J., Wadsworth, K.N., O'Malley, R.M., Bachman, J.G., Johnston, L.D. (1996), „Adolescent risk factors for binge drinking during the transition to young adulthood: Variable- and pattern-centered approaches to change", *Developmental Psychology*, 32, pp. 659-674.

Shope, J.T., Dielman, T.E., Butchart, A.T., Campanelli, P.C., Kloska, D.D. (1992), „An elementary school-based alcohol misuse prevention program: A follow-up evaluation", *Journal of Studies on Alcohol*, 53, pp. 106-121.

Thompson, E.A., Horn, M., Herting, J.R., Eggert, L.L. (1997), „Enhancing outcomes in an indicated drug prevention program for high-risk youth", *Journal of Drug Education*, 27, pp. 19-41.

Williams, C.L., Perry, C.L., Farbakhsh, K., Veblen-Mortenson, S. (1999), „Project Northland: Comprehensive alcohol use prevention for young adolescents, their parents, schools, peers, and communities", *Journal of Studies on Alcohol – Supplement*, 13, pp. 112-124.

Windle, M. (1994), „Coexisting problems and alcoholic family risk among adolescents", *Annals of the New York Academy of Sciences*, 708, pp. 157-164.

Windle, M. (1996), „An alcohol involvement typology for adolescents: Convergent validity and longitudinal stability", *Journal of Studies on Alcohol*, 57, pp. 627-637.

Windle, M. (1999), *Alcohol Use Among Adolescents*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Windle, M. (2000), „Parental, sibling, and peer influences on adolescent substance use and alcohol problems", *Applied Developmental Science*, 4, pp. 98-110.

Windle, M., Davies, P. (1999), „Developmental theory and research", in K.E. Leonard, H.T. Blane (eds.), *Psychological Theories of Drinking and Alcoholism* (ed. a II-a, pp. 164-202), Guilford, New York.

Windle, M., Windle, R.C. (1996), „Coping strategies, drinking motives, and stressful life events among adolescents: Associations with emotional and behavioral problems, and academic functioning", *Journal of Abnormal Psychology*, 105, pp. 551-560.

Windle, M., Windle, R.C. (1999), „Adolescent tobacco, alcohol, and drug use: Current findings", *Adolescent Medicine: State of the Art Reviews*, 10, pp. 153-163.

Windle, R.C., Windle, M. (1997), „An investigation of adolescents' substance use behaviors, depressed affect, and suicidal behaviors", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 38, pp. 921-929.

Capitolul 22

Înţelegerea problemelor de conduită în adolescenţă în raport cu întreaga viaţă

Deborah M. Capaldi, Joann Wu Shortt[1]

Introducere

Problemele de comportament s-au numărat printre subiectele principale ale literaturii de specialitate şi nu numai mai mult decât orice alt aspect al adolescenţei. Se ştie că adolescenţii sunt problematici şi constituie o sursă de stres pentru părinţi. În 1817, Jane Austen scria: „Familia Musgrave a avut nenorocul de a avea un fiu care le făcea numai probleme, iar norocul de a-l pierde înainte de a împlini vârsta de 20 de ani... era prost şi neascultător... şi nu a fost aproape deloc regretată pierderea lui" (Austen, 1997, pp. 55-56). Terminologia lui Jane Austen, „problematic" şi „neascultător", reprezintă variabile descriptive ale problemelor de comportament folosite de majoritatea părinţilor atunci când discută despre conduita adolescenţilor. Părinţii petrec foarte multe ore în discuţii ce încearcă să găsească maniera cea mai potrivită de a le răspunde sau de a le controla comportamentul. A avea un copil cu tulburări de comportament poate genera foarte multă încordare şi presiune în relaţia maritală. În orice caz, majoritatea părinţilor ar prefera o soluţie mai puţin radicală la problemele lor decât moartea subită!

Unii cercetători sunt de părere că se pune prea mult accentul pe patologie în domeniul psihologiei (Seligman şi Csikszentmihalyi, 2000). Oricum, lăsând deoparte ajutorul

---

[1] Autorii doresc să le mulţumească lui Jane Wilson, Rhody Hinks şi personalului care a cules datele pentru calitatea ridicată a acestora şi lui Sally Schwader pentru asistenţa editorială în pregătirea manuscrisului.

Sprijinul pentru Oregon Youth Study a fost oferit prin Grantul R 37 MH 37940, oferit de Prevention, Early Intervention, and Epidemiology Branch, National Institute of Mental Health (NIMH), US PHS. Un sprijin suplimentar a fost oferit prin Grantul R01 MH 50259 al Prevention, Early Intervention, and Epidemiology Branch, NIMH, US PHS, Grantul P30 MH 46690 al Prevention, Early Intervention, and Epidemiology Branch, NIMH, şi Office of Research on Minority and Health (ORMH) US PHS, precum şi Grantul R01 37911 din partea Behavioral Sciences Research Branch, NIMH, US PHS.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

părinţilor, există numeroase motive pentru care problemele de comportament ar trebui să fie în centrul atenţiei, cu scopul de a înţelege etiologia acestor comportamente, de a informa şi de a iniţia intervenţii preventive şi programe de tratament. În primul rând, majoritatea tinerilor sunt atraşi de activităţi ilegale în adolescenţă. Frecvenţa şi extinderea acestor comportamente cresc foarte mult în primii ani ai adolescenţei, ating vârful spre 15-16 ani şi scad în primii ani de maturitate, atingând cote şi mai mici în jurul vârstei de 30 de ani (Blumstein *et al.*, 1986). Astfel de comportamente, în special infracţiuni la adresa persoanei şi proprietăţii, au consecinţe atât la nivel financiar, cât şi ca suferinţă personală. În al doilea rând, profesorii se străduiesc să stăpânească o clasă întreagă subminată de comportamenul unuia sau mai multor elevi care au probleme de comportament (Walker, 1995). Controlul unor astfel de probleme tulbură experienţa educaţională a altor elevi şi, în general, duce la scăderea cunoştinţelor şcolare ale copilului cu probleme. În sfârşit, problemele de comportament îşi pun amprenta şi în perioada de maturitate. Unii indivizi care dau dovadă de astfel de comportamente în adolescenţă la maturitate ajung infractori (Blumstein *et al.*, 1986). Oricum, cei mai mulţi dintre cei care renunţă la activităţile infracţionale în prima fază a maturităţii sau care sunt mai puţin implicaţi în diferite forme ale comportamentelor infracţionale pot suferi alte consecinţe negative ca adulţi. Răni (sau chiar moarte) provocate de accidente de maşină (Junger, 1994), supradoze de droguri (Robins şi Price, 1991), violenţă (Farrington, 1991), imposibilitatea de a termina liceul (Elliott şi Voss, 1974), lipsa abilităţilor pentru a obţine un loc de muncă şi a beneficia de şomaj (Farrington *et al.*, 1988), venit scăzut (Farrington *et al.*, 1988), devine părinte în adolescenţă, ceea ce poate avea drept consecinţe dificultatea de a creşte şi întreţine copiii sau abandonarea lor prin faptul că nu menţine legătura cu ei (Capaldi şi Stoolmiller, 1999 ; Fagot *et al.*, 1998), sau relaţiile reci cu celălalt părinte biologic al copilului pot duce la stres şi conflicte (Buchanan, Maccoby şi Dornbusch, 1991), boli incurabile transmise pe cale sexuală (Capaldi *et al.*, 2002), dependenţa de anumite substanţe (tutun, alcool sau alte droguri ; Robins şi Price, 1991), relaţii dificile cu părinţii (Capaldi şi Stoolmiller, 1999), şi agresiuni fizice şi psihice între parteneri (Capaldi şi Clark, 1998 ; Magdol *et al.*, 1997). Toate sunt doar câteva urmări ale problemelor din adolescenţă. În plus, multe dintre aceste asocieri au fost identificate atât la fete, cât şi la băieţi.

Pentru a înţelege problemele comportamentale din adolescenţă, acest capitol va reliefa cercetările relevante, în special ale Oregon Youth Study (OYS), asupra rolului familiei şi congenerilor în dezvoltarea tulburărilor de comportament, folosind un model de interacţiune între individ şi mediul său de-a lungul vieţii. Apoi, recentele descoperiri ale OYS privind câteva probleme-cheie de dezvoltare asociate cu problemele de comportament în adolescenţă, şi anume, trecerea rapidă la maturitate, stări depresive, agresiunile asupra partenerului (adesea cunoscute sub denumirea de „întâlnire violentă") şi riscarea sănătăţii prin comportamentul sexual sunt şi ele analizate. Alte probleme ale adolescenţei precum consumul de droguri şi apartenenţa la diferite bande sunt tratate în capitole separate ale acestui volum. Vom încheia cu o discuţie pe probleme de gen şi culturale, urmată de o scurtă descriere a metodelor preventive şi a eventualelor soluţii.

Definiţiile clinice şi extinderea tulburărilor de comportament

Clinicienii folosesc termenul „tulburare de comportament" pentru a descrie un model persistent de problemă comportamentală ce încalcă regulile sociale fundamentale sau/şi drepturile altora. Tulburările de comportament includ 6 diagnostice diferite în opinia Asociaţiei Americane de Psihiatrie, *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (DSM-IV) ; cu alte cuvinte : probleme de comportament (incluzând mai degrabă acte izolate decât un model de comportament), tulburări de adaptare cu sau fără perturbare emoţională (ambele definite ca un răspuns la factorii stresanţi recenţi) ; tulburare comportamentală distructivă (intră sub incidenţa a două criterii importante de diagnostic) ; tulburare de personalitate antisocială (definită ca un model de comportament negativ, ostil şi sfidător ce durează cel puţin 6 luni) şi tulburare de comportament (definită ca un model repetitiv şi persistent de comportament, în care drepturile de bază ale celorlalţi sau normele sociale ori regulile sunt încălcate). Tulburările de comportament includ agresiunea faţă de oameni şi animale, încălcarea proprietăţii, caracterul necinstit, furtul, debutul timpuriu de a sta afară noaptea şi chiulul.

În ceea ce priveşte prevalenţa, s-a estimat că, în clasele primare, 2% dintre fete şi 7% dintre băieţi suferă de o tulburare comportamentală (Offord, Boyle şi Racine, 1991), formele mai severe, precum comportamentul antisocial, fiind mai rare la această vârstă. Frecvenţa tulburărilor de comportament este mai mare în cazul băieţilor decât al fetelor parţial din cauza diferenţei de forţă fizică. Estimări ale frecvenţei ajung până la 4%-15% pentru băieţi şi fete în adolescenţă (Offord, Boyle şi Racine, 1991), cu unele scăderi în funcţie de gen. Majoritatea cercetărilor s-au concentrat până nu demult asupra băieţilor, deşi tulburările de comportament constituie cel de-al doilea diagnostic psihiatric în rândul fetelor, mai ales în adolescenţă.

Unele dintre simptomele problemelor de comportament sunt, de fapt, omniprezente în copilărie şi adolescenţă. În ceea ce priveşte autoraportarea actelor de delincvenţă, Elliott şi Voss (1974) au constatat că 95% dintr-un eşantion mare de adolescenţi au raportat participarea la astfel de acte, 62% au recunoscut că au luat parte la acte de delincvenţă grave, 26% erau deja cunoscuţi de către poliţie şi 6% au fost catalogaţi drept delincvenţi. Puţin peste jumătate din eşantionul OYS au avut o arestare la activ (înainte de 18 ani), iar 20% dintre ei au avut cinci sau mai multe arestări în aceeaşi perioadă.

Etiologia problemelor de comportament

O mare parte a factorilor de risc din copilărie, începând cu factorii familiali (sărăcie), parentali (consumul de substanţe), comportamentele părinţilor (disciplină foarte strictă), comportamentul copilului (hiperactivitate) şi factori ce ţin de egalitate (respingerea de către congeneri) sunt asociaţi cu tulburările de comportament din adolescenţă. Întrebările importante se referă la cum sau prin ce procese aceşti factori de risc sunt asociaţi cu problemele de comportament, ce factori joacă un rol cauzal în apariția problemei și cum putem interveni asupra acestor factori pentru a preveni sau trata problemele de comportament.

Un cadru teoretic integrativ care ajută la clarificarea rolului pe care îl joacă fiecare dintre acești factori în evaluarea problemelor de comportament este reprezentat de abordarea dezvoltării de-a lungul întregii vieți. Această teorie scoate în evidență interacțiunea dintre înclinațiile și învățarea individului și mediile în care trăiește sau pe care le alege (Baltes, 1983 ; Dishion, French și Patterson, 1995). În centrul ciclului de viață sau al abordărilor ecologice se află interacțiunile individuale cu mediul social.

Interacțiunile individ-mediu

Scarr și McCartney (1983) au descris efectele interacțiunilor dintre individ și mediu care modifică mediul și comportamentul indivizilor. Primul tip este cel *pasiv*, prin care individul nu are opțiuni în selectarea mediului și deține o putere limitată de a-l influența. Acest tip apare în mod special în mediile în care se oferă îngrijiri încă din copilărie, dar și în mediile instituționale, incluzând aici școlile și centrele de detenție. Al doilea efect este descris ca *evocativ* (prin intermediul răspunsurilor obținute de la alții). Astfel, furia explozivă a unui copil poate prezice o disciplină foarte strictă (Ge *et al.*, 1996), iar agresiunea față de congeneri poate conduce la respingere din partea acestora (Coie și Dodge, 1988). Asemenea respingeri de către partenerii prosociali privează copilul agresiv de posibilitatea unei dezvoltări pozitive în cadrul grupului. Indivizii pot de asemenea să *reacționeze* la evenimente din cadrul mediului (de exemplu, un răspuns agresiv la o insultă). Ultimul tip de efect descris de Scarr și McCartney este cel *activ* sau prin intermediul selecționării mediului de către individ. Indivizii pot alege mediile care se potrivesc înclinațiilor și țelurilor lor. Astfel, adolescenții își aleg grupurile, iar continua implicare în relațiile cu partenerii delincvenți este considerată cauza majoră a constanței problemelor de comportament (Dishion, Andrews și Crosby, 1995).

Oricum, noi tindem să credem că alegerea anturajului este o componentă suplimentară a caracteristicilor individului, și anume, caracteristicile individuale pot conduce la restrângerea sau lărgirea opțiunilor (de exemplu, un băiat care nu a absolvit liceul are opțiuni limitate în alegerea unui loc de muncă și a unei educații corespunzătoare). Limitarea opțiunilor este o consecință involuntară, dar puternică a tulburărilor de comportament. Rămânerea sau intrarea în anturaje riscante și antisociale are loc mai des atunci când eșecurile anterioare în dezvoltare au luat amploare (Capaldi și Stoolmiller, 1999). Trecerea la un mediu care oferă sprijin pentru problemele de comportament și puține sancțiuni interpersonale contribuie la menținerea tulburărilor sau la o întărire a unor astfel de comportamente. Factorii familiali, precum un venit scăzut, conduc de asemenea la limitări și restrâng aria opțiunilor pentru copii și adolescenți (faptul că locuiește într-un cartier periculos). În modelul prezentat alăturat referitor la OYS, interacțiunile dintre individ și mediu sunt procese continue ce duc la dezvoltarea problemelor de comportament.

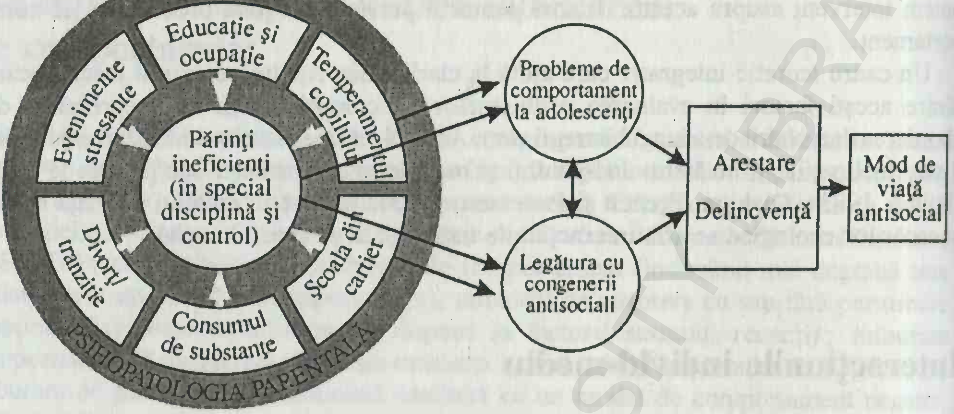
Educaţie şi ocupaţie
Temperamentul copilului
Evenimente stresante
Părinţi ineficienţi (în special disciplină şi control)
Divorţ/ tranziţie
Şcoala din cartier
Consumul de substanţe
PSIHOPATOLOGIA PARENTALĂ
Probleme de comportament la adolescenţi
Legătura cu congenerii antisociali
Arestare
Delincvenţă
Mod de viaţă antisocial

Figura 22.1. *Modelul mediere în cadrul familiei*

The Oregon Youth Study (OYS)

OYS este un studiu longitudinal efectuat asupra băieţilor consideraţi vulnerabili faţă de actele de delincvenţă şi include un eşantion recrutat din şcoli în care delincvenţa este mai mare pentru o zonă urbană medie. Eşantionul a fost urmărit din adolescenţă şi până la maturitate. Toţi băieţii din clasa a IV-a au fost invitaţi să participe, rata recrutării fiind de 74%. Eşantionul a fost conceput astfel încât băieţii să prezinte un risc mai ridicat de delincvenţă, dar majoritatea nu au avut probleme de comportament până în clasa a IV-a. Eşantionul este în proporţie de 90% euro-american. În primul an, 75% dintre părinţi se situau în clasa muncitoare ori aveau un nivel scăzut de trai. S-au efectuat evaluări de-a lungul anilor, ce au inclus informaţii provenite din mai multe surse (de exemplu, băiatul, ambii părinţi, profesorii, şcolile şi rapoartele oficiale, congenerii, partenerii de viaţă), observaţii privind familia, grupul social şi relaţiile dintre partenerii de viaţă, precum şi date obţinute prin intermediul interviului şi al chestionarelor. Rata participării în rândul adolescenţilor şi adulţilor tineri a fost de 98%, respectiv un eşantion de cca 200 de indivizi (Capaldi *et al.*, 1997). Problemele de comportament au fost evaluate cu ajutorul mai multor indicatori (părintele, profesorul, raportările personale şi arestările).

Modelul de dezvoltare mediată

Prezentat în figura 22.1, acesta este un model de dezvoltare pentru problemele de comportament apărute în copilărie şi adolescenţă, ce combină contextul familial, caracteristicile materne/paterne, comportamentele parentale, temperamentul, comportamentul copilului şi congenerii într-un model dinamic şi mediat. Psihopatologia părintelui este definită ca un risc contextual pentru familie, fiind legată şi de alţi factori de risc (de exemplu, şomajul), precum şi de parentingul ineficient. Aşa cum este demonstrat în acest model, psihopatologia părintelui include comportamentul antisocial, depresia şi consumul de droguri. Fiecare variabilă contextuală identificată în modelul din figura 22.1 pare să varieze odată cu problemele de comportament ale băieţilor. Aceste variabile includ comportamentul parental antisocial (Capaldi şi Patterson, 1991), depresiile parentale (Radke-Yarrow, 1998), divorţul şi tranziţia parentală (Capaldi şi Patterson, 1991), stresul şi depresia (Forgatch, Patterson şi Skinner, 1988), cartierul (Wilson, 1987), slujba (Farrington *et al.*, 1986), ocupaţia şi educaţia ca indicatori ai statutului socioeconomic (Elliott, Huizinga şi Ageton, 1985). Un mecanism prin intermediul căruia factorii contextuali de risc sunt asociaţi cu apariţia problemelor de comportament este unul de mediere, prin intermediul familiei sau al interacţiunilor dintre grupurile de congeneri delincvenţi.

Procesul familial şi problemele de comportament

Factorii contextuali stabili sau specifici (statut socioeconomic scăzut şi personalitate antisocială) sunt reprezentativi pentru identificarea părinţilor care prezintă un risc din cauza abilităţilor parentale reduse ori pentru că au deprins un comportament nepotrivit, precum agresivitatea, tehnicile coercitive şi dure, disciplina abuzivă. Caracteristicile de stare sau mai puţin stabile, ce includ stresul şi depresia, distrug sau diminuează autoritatea părinţilor prin distragerea atenţiei de la copil sau prin inducerea unei stări depresive ori iritabile. Schimburile sociale negative dintre părinte şi copil cresc în momentele de stres familial, ceea ce arată că prevenirea lor poate preîntâmpina extinderea problemelor de comportament la copil (Patterson, 1982). De cele mai multe ori, este dificil de stabilit o legătură între caracteristicile de stare (stres) şi practicile parentale, deoarece primele sunt legate de acele caracteristici parentale mai stabile (de exemplu, comportamentul parental antisocial creează stres în familie). Un alt factor care se poate referi la o asociere între comportamentul parental antisocial şi problemele de comportament ale adolescenţilor este faptul că părinţii, expunând un nivel ridicat de comportament antisocial, pot genera un mediu în care gradul de delincvenţă să fie mai ridicat, în care consumul de substanţe şi încălcarea regulilor să fie considerate mai acceptabile decât ar fi în cazul părinţilor prosociali.

Riscul temperamentului pentru problemele de comportament

Temperamentul unui copil, definit ca o stare emoţională (Rothbart, Posner şi Hershey, 1995) şi presupus a fi legat de influenţele genetice – posibil chiar de factorii de stres şi afecţiunile pre- şi perinatale –, are atât efecte mediate, cât şi efecte directe asupra riscului în dezvoltarea problemelor de comportament (vezi figura 22.1). Efectele directe sunt datorate faptului că acei copii care au avut parte de afecte negative şi ostile este de aşteptat să devină mai agresivi, iar copiii care acţionează impulsiv cel mai probabil vor încălca regulile. Efectele indirecte generate de practicile parentale se datorează faptului că acei copii care au afecte negative pot stârni răspunsuri şi mai dure din partea părinţilor (Ge *et al.*, 1996). Un mecanism fiziologic care ar putea fi genetic legat de sau asociat cu temperamentul dificil este cel hipokinetic. Hipokinetismul pare să indice lipsa fricii şi căutarea stimulării, ambele fiind înrudite cu caracteristicile unui temperament dezinhibat observat de-a lungul copilăriei (Raine, 1997).

Cercetările privind legătura dintre infracţionalitatea parentală şi delincvenţa juvenilă au arătat un efect interactiv: a avea un tată cu cazier este un factor de risc pentru fiu, mai ales atunci când atribuţiile parentale sunt neglijate (McCord, 1999). Efecte similare au fost relevate şi în cazul copiilor adoptaţi, ai căror părinţi biologici au avut antecedente de delincvenţă – copilul ar fi fost mult mai expus riscului dacă şi părinţii adoptivi ar fi fost infractori (Bohman, 1996). În general, constatările privind vulnerabilitatea genetică indică importanţa atât a naturii, cât şi a educării copilului pentru o dezvoltare pozitivă, precum şi a examinării naturii contribuţiilor conjugate ale efectelor genetice şi de mediu.

Debutul timpuriu *versus* debutul tardiv al problemelor de comportament

S-a estimat că 6% dintre adolescenţi sunt responsabili pentru 50% dintre arestările juvenile (Wolfgang, Figlio şi Sellin, 1972). Acest lucru a condus la diverse studii pentru a releva caracteristicile acestui grup de infractori. Vârsta debutului problemelor de comportament este considerată de către majoritatea cercetătorilor o caracteristică definitorie în apariţia problemelor, din punctul de vedere al severităţii şi duratei comportamentelor. Patterson şi colaboratorii săi (Patterson *et al.*, 1998) argumentează că cei care debutează de timpuriu, având probleme de comportament încă din copilărie şi o arestare înainte de a împlini 14 ani, sunt posibili infractori periculoşi, care şi-ar putea continua activitatea şi la maturitate. Cei cu un debut tardiv, în adolescenţă, au mai multe şanse de a nu mai comite infracţiuni la maturitate. În mod similar, Moffitt (1993) a caracterizat grupurile cu debut timpuriu ca fiind consecvente şi pe viitor, spre deosebire de cele cu debut tardiv, care se vor limita la infracţiunile comise în adolescenţă. Măsura în care vârsta debutului tulburărilor de comportament poate prezice consecvenţa sau renunţarea la comportamentele antisociale la maturitate este încă în curs de analizare.

În prezent, există o controversă privind apariţia încă din copilărie a agresiunii în cazul celor cu debut timpuriu şi continuarea problemelor de comportament în adolescenţă. Tremblay *et al.* (1999) au descoperit că pruncii de 17 luni prezintă un nivel ridicat de agresivitate fizică, dar că aceste acte tind să scadă în intensitate odată cu vârsta, deci actele agresive par să scadă odată cu dezvoltarea în copilăria mică. Oricum, într-o sinteză a unei cercetări longitudinale, Lipsey şi Derzon (1998) au găsit dovezi că pentru cei cu un debut timpuriu, indicatorii cei mai importanţi ai viitoarelor acte grave şi violente de delincvenţă la vârsta de 15-25 ani sunt infracţiunile şi consumul de substanţe înainte de a împlini 11 ani. Un alt aspect al acestei controverse este acela că studiile privind autoraportarea delincvenţelor nu converg către grupul celor cu debut în adolescenţă (Wiesner şi Capaldi, 2001).

Legăturile cu congenerii delincvenţi

Modelele ce ţin de influenţa congenerilor în dezvoltarea problemelor de comportament s-au bucurat de mai puţină atenţie decât modelele parentale. Suntem de aceeaşi părere cu poziţia adoptată de Collins *et al.* (2000), şi anume că este foarte important să luăm în considerare atât rolul congenerilor, cât şi cel al părinţilor în socializarea copiilor. Legătura cu congenerii delincvenţi a fost asociată cu problemele de comportament şi comportamentul delincvent în adolescenţă (de exemplu, Dishion, French şi Patterson, 1995). O serie de mecanisme sunt legate de riscul legăturilor cu congenerii delincvenţi în adolescenţă. În primul rând, numărul prietenilor delincvenţi din cartier şi de la şcoală este legat de cartierele rău famate; de altfel, ultimul factor contextual arată o legătură directă cu asocierea cu partenerii delincvenţi (vezi figura 22.1). În al doilea rând, un parenting defectuos poate fi corelat cu asocierea cu congenerii delincvenţi, fie pentru că îl determină pe copil sau pe adolescent să caute compania lor (de exemplu, din cauza durităţii sau respingerii de către părinte), fie pentru că părinţii nu îl controlează cum trebuie. Dezvoltarea problemelor de comportament face, de asemenea, referire la asocierea cu congenerii delincvenţi în două moduri. În primul rând, copiii agresivi tind să fie respinşi de partenerii prosociali (Coie şi Dodge, 1988). Această consecinţă involuntară a comportamentului lor agresiv le limitează opţiunile în alegerea prietenilor care sunt dispuşi să-şi petreacă timpul cu ei şi îi împinge spre grupurile antisociale (Dishion *et al.*, 1991). În al doilea rând, copiii cu probleme de comportament este posibil să îşi aleagă prieteni care doresc să adopte aceeaşi conduită ca şi ei (Scarr şi McCartney, 1983).

Tulburările de comportament şi asocierile cu congenerii ce au aceleaşi probleme sunt constructe strâns legate, mai ales în adolescenţă şi adolescenţa prelungită (Dishion, French şi Patterson, 1995). Stoolmiller (1994) a constatat că sporirea legăturilor cu congenerii delincvenţi şi problemele de comportament sunt strâns legate între ele. Elliott *et al.* (1985) a stabilit că integrarea într-un grup de prieteni delincvenţi, raportată personal, a contribuit la implicarea în delincvenţe ulterioare în adolescenţă şi adolescenţa prelungită.

Asemenea băieţilor, şi fetele care în copilărie şi-au exteriorizat problemele de comportament se asociază cu congeneri delincvenţi la începutul adolescenţei (Caspi *et al.*, 1993). Din cauza diferenţei de gen în problemele de comportament, băieţii vor avea mai mulţi prieteni de sex masculin delincvenţi în grupul lor, iar fetele vor fi avea legături cu parteneri de acelaşi sex şi de sex opus (Giordano şi Cernkovich, 1997). Asocierea cu prieteni delincvenţi pare să fie mai comună în rândul fetelor ce au avut un debut timpuriu în pubertate (Stattin şi Magnusson, 1990), însă pubertatea timpurie pare să fie legată de apariţia comportamentului nedorit şi a problemelor emoţionale numai atunci când are loc în contextul factorilor de risc suplimentari (Caspi şi Moffitt, 1991).

Antrenarea în activităţile delincvente ale congenerilor

Dishion şi colaboratorii săi (de exemplu, Dishion, Andrews şi Crosby, 1995) au examinat procesele prin care problemele de comportament pot forma baza prieteniilor între adolescenţi.

Observaţiile lor privind discuţiile dintre adolescenţi şi prietenii lor au indicat că s-a pus problema încălcării legii. Ei au denumit acest proces antrenare în delincvenţă. Programul de instruire a fost implementat printr-un proces în care discuţiile privind încălcarea regulilor motivau schimburile de informaţii între ei. Cu alte cuvinte, în anumite prietenii diadice, râsul era mai des întâlnit atunci când se discuta despre încălcarea legilor. Prin contrast, băieţii prosociali râdeau la discuţiile normative. Diadele antisociale discutau, în general, despre comportamentul antisocial. Acest training în delincvenţă a anticipat o extindere serioasă a delincvenţei juvenile (Dishion *et al.*, 1996). Interviurile cu fete delincvente au demonstrat că şi ele sunt implicate în reţele ce încurajează delincvenţa (Giordano şi Cernkovich, 1997). Pregnant a fost faptul că grupurile îşi dădeau acordul pentru încălcarea legii. Aceste constatări arată că adolescenţa este o perioadă foarte importantă pentru influenţarea congenerilor cu privire la stabilirea normelor, valorilor şi comportamentelor, ceea ce ar putea conta în corectarea comportamentului individual.

Căile de accelerare a maturizării

Problemele de comportament în adolescenţă conduc la rapiditatea asumării rolurilor de adult. Afirmaţia poate părea hazardată, deoarece adaptarea şi maturitatea mentală sunt de obicei considerate atribute ale dezvoltării. Newcomb (1987) a descris procesul prin care riscul sau problemele de comportament sunt asociate cu o trecere rapidă la rolurile adulţilor, o „pseudomaturitate” ce indică faptul că asumarea acelor roluri de către adolescenţi nu înseamnă că le şi joacă cu succes. În mod similar, Burton, Obeidallah şi Allison (1996) au descris ciclul de viaţă accelerat al adolescenţilor afro-americani din oraşe. Noi considerăm că abandonul şcolar este factorul principal al acestei accelerări, deoarece adolescenţii se vor angaja mai devreme într-un astfel de comportament şi îşi vor părăsi familiile înainte de a împlini 18 ani (Capaldi şi Stoolmiller, 1999). Renunţarea la terminarea liceului este corelată cu problemele de comportament (Elliott şi Voss, 1974). Un al doilea factor al accelerării drumului către maturitate este începutul vieţii sexuale. Debutul timpuriu este o consecinţă a problemelor din copilărie şi adolescenţă (Capaldi, Crosby şi Stoolmiller, 1996). Mai mult, un mediu riscant şi problemele de comportament pot accelera implicarea în relaţii romantice (Capaldi şi Crosby, 1997). Este posibil ca gradul ridicat de delincvenţă din cadrul grupurilor de congeneri şi asumarea de riscuri de către adolescenţi să fie de asemenea corelate cu relaţiile intime timpurii.

Sarcina la adolescente şi maternitatea/paternitatea

Problemele de comportament sunt de asemenea previzibile în cazul paternităţii (Capaldi şi Stoolmiller, 1999) şi maternităţii (Scaramella *et al.*, 1998) în adolescenţă. În ceea ce priveşte problemele comportamentale, este vorba despre riscul ridicat al comportamentului inadecvat al mamelor adolescente (Serbin *et al.*, 1998) şi dezvoltarea tulburărilor de comportament la copiii lor (Lahey *et al.*, 1988). Oricum, deşi maternitatea în adolescenţă poate fi asociată cu dificultăţi în cadrul căsniciei şi în educarea copilului, aceste angajamente familiale le pot ajuta pe fete să iasă din grupurile delincvente şi să nu se mai implice (Giordano şi Cernkovich, 1997). De aceea, mamele adolescente delincvente pot obţine rezultate mai bune pe termen lung, comparativ cu taţii adolescenţi, dacă aceştia nu locuiesc cu copiii lor.

Asocierea dintre maternitatea/paternitatea prematură şi problemele de comportament este evidenţiată de descoperirile din cadrul eşantionului OYS. Băieţii care au devenit taţi în adolescenţă au avut de două ori mai multe arestări în acea perioadă, au renunţat la şcoală, au fumat zilnic şi au consumat marijuana. De asemenea, au de patru ori mai multe şanse de a dezvolta patternuri de consum al altor droguri (Fagot *et al.*, 1998). Aşa cum indică modelul eşuării dezvoltării asociat cu problemele de conduită (Capaldi, 1991, 1992 ; Patterson şi Capaldi, 1991), aceşti taţi adolescenţi cu probleme de comportament şi capital personal scăzut (de exemplu, un nivel educaţional scăzut) sunt predispuşi eşecului în noul lor rol. Până la vârsta de 2 ani, 40% dintre aceşti copii nu au avut nici un contact cu tatăl lor. De aceea, cei mai mulţi dintre aceşti tineri au resimţit eşecul încă din faza incipientă, fără să aibă vreun contact cu copiii lor. Asumarea accelerată a rolurilor de adulţi, fără a avea un loc de muncă şi cunoştinţe despre viaţă, la care se adaugă probleme permanente de comportament, se poate concretiza într-un risc continuu şi în eşecuri pentru aceşti adulţi tineri, ei transmiţând riscul şi copiilor lor.

Concomitenţa problemelor de comportament şi a simptomelor depresive

Într-o sinteză a unor studii clinice, Kovacs *et al.* (1988) au estimat că aproximativ o treime dintre adolescenţii cu tulburări depresive majore au prezentat şi semne ale tulburărilor de comportament. Această concomitenţă s-a înregistrat şi la fete, şi la băieţi. În cazul eşantionului OYS, problemele de comportament şi stările depresive sunt de asemenea puternic asociate (Capaldi, 1991). Având în vedere că simptome şi comportamente diferite calitativ se dezvoltă la acelaşi individ şi coexistă, s-ar părea că e vorba de o anomalie teoretică. Mai mult, a crescut şi interesul pentru înţelegerea efectelor în cazul copiilor şi adolescenţilor care se confruntă cu o astfel de concomitenţă. Una dintre cele mai mari probleme o reprezintă riscul sinuciderii. Problemele de comportament sunt un factor de risc al sinuciderii, atât la fete, cât şi la băieţi (Cairns *et al.*, 1998). Stările depresive pot mări riscul pentru ambele sexe.

Noi am emis ipoteza (Capaldi, 1992) că tinerii cu manifestări antisociale sunt vulnerabili la apariţia unor stări depresive deoarece problemele lor de comportament au ca rezultat experienţe eşuate, care pot fi similare emoţional cu evenimentele (de exemplu, un eveniment traumatizant) ce au declanşat depresia la adulţi şi copii. Capaldi (1992) a descoperit că problemele comportamentale la vârsta de 11-12 ani au prezis apariţia simptomelor depresive până la vârsta de 13-14 ani. Au fost găsite dovezi şi pentru alte explicaţii ale asocierii problemelor de comportament şi a simptomelor depresive, incluzând riscuri genetice şi de mediu comun (Gjone şi Stevensons, 1997). Factorii contextuali familiali şi practicile parentale ar putea contribui la riscurile mediului comun (Capaldi, 1991).

Pentru eşantionul OYS, am descoperit că concomitenţa problemelor de comportament şi a simptomelor depresive era asociată cu cele mai slabe nivele generale de adaptare pentru fiecare problemă în parte (Capaldi 1991, 1992). Băieţii au prezentat o multitudine de probleme asociate cu problemele de comportament (de exemplu, legături cu congeneri delincvenţi, o rată mare a arestărilor, raportări parentale a relaţiei proaste cu copilul), *plus* probleme asociate cu simptomele depresive (de exemplu, o relaţie dificilă cu prietenii, raportări personale ale relaţiei proaste cu părinţii), *precum şi* cele mai scăzute nivele ale competenţelor şcolare, dorinţa mai mare de suicid şi unele indicii ale debutului timpuriu în consumul de substanţe, la începutul adolescenţei. Mai mult, băieţii ce s-au confruntat cu concomitenţa simptomelor la începutul adolescenţei au demonstrat o adaptare mai scăzută spre sfârşitul perioadei, în sensul că aveau probleme în mai multe domenii decât băieţii cu o singură problemă (Capaldi şi Stoolmiller, 1999).

Problemele de comportament şi violenţa

Violenţa şi măsura în care se poate determina ce tineri cu probleme de comportament sunt predispuşi a fi violenţi au prezentat întotdeauna o importanţă deosebită pentru profesioniştii din domeniul adolescenţilor cu probleme de comportament, precum şi pentru public, în general. Descoperirile din acest domeniu au arătat că săvârşirea de infracţiuni violente pare să facă parte dintr-un pattern general de comportament problematic. Capaldi şi Patterson (1996) au susţinut că infracţiunile violente comise în adolescenţă aparţin unui pattern general cu o rată mare a problemelor de comportament. Caracteristicile familiale, practicile parentale şi comportamentul din copilărie au fost comparate în cazul adolescenţilor arestaţi (violenţi şi neviolenţi) evaluaţi pentru frecvenţa arestărilor. Descoperirile au sprijinit ipoteza conform căreia infractorii violenţi provin din medii riscante, similare celor ale infractorilor condamnaţi frecvent, dar neviolenţi şi au arătat nivele asemănătoare ale problemelor de comportament la începutul copilăriei. Mai mult, s-a descoperit că, în conformitate cu infracţiunile raportate personal, mulţi infractori recidivişti, cu nici o arestare pentru violenţă, comiteau de fapt acte violente grave. Deci, multitudinea de acte violente comise de infractorii adolescenţi pare mai curând să fie determinată de probleme generale de comportament decât de căi de dezvoltare specifice violenţei. Concluzii similare au fost formulate şi de alţi cercetători (de exemplu, Farrington, 1991).

Problemele de comportament şi agresivitatea faţă de partener

Agresivitatea faţă de partener la maturitate a fost percepută ca un comportament ce s-a dezvoltat de-a lungul timpului, legat de relaţiile pe termen lung, în special căsătoria. S-a crezut că femeile au continuat relaţiile violente din cauza factorilor ce le-au făcut dificilă plecarea, precum dependenţa economică şi copiii. Oricum, la începutul anilor '80 s-a descoperit că rate relativ mari ale agresiunii fizice faţă de unul dintre parteneri existau şi la cuplurile de adolescenţi. Agresivitatea fizică faţă de partener este definită, de obicei, drept actele ce implică forţă fizică, variind de la împingeri şi îmbrânceli până la utilizarea de arme letale, iar contextul este definit mai degrabă de un dezacord. Estimările frecvenţei agresivităţii faţă de unul dintre parteneri sunt mai mari la sfârşitul adolescenţei şi începutul stadiului de adult: 32-36% dintre studenţi, faţă de 12-22% dintre liceeni (Carlson, 1987). Agresivitatea psihologică, implicând mai ales agresivitate verbală (ameninţări şi insulte), este puternic asociată cu agresivitatea fizică faţă de partener atât pentru băieţi, cât şi pentru fete, la sfârşitul adolescenţei, iar nivelele de agresivitate fizică şi psihologică sunt la fel sau mai mari pentru partenerele adolescente decât pentru băieţii OYS, incluzând rate relativ mari ale agresivităţii fizice în timpul rezolvării unei probleme (Capaldi şi Crosby, 1997).

Într-o serie de studii am examinat modelele de dezvoltare a riscului de agresivitate faţă de partener, incluzând factori familiali, congenerii, relaţiile armonioase, comportamentul antisocial în prezicerea agresivităţii la cuplurile tinere. Capaldi şi Clark (1998) au testat un model al riscului de dezvoltare a agresivităţii faţă de partener şi au arătat că factorul cu cel mai mare impact pentru băieţi era determinat de practicile parentale ineficiente (supraveghere redusă şi disciplină necorespunzătoare) şi dezvoltarea comportamentului antisocial din adolescenţă (figura 22.2). A fost de asemenea descoperită asocierea cu problemele de comportament în copilărie şi adolescenţă a agresivităţii fizice târzii faţă de partener în adolescenţă şi în stadiul de adult, în studii recente ale agresivităţii tinerelor faţă de partener (Andrews *et al.*, 2000; Magdol *et al.*, 1997). Contribuţiile pe care relaţiile dintre congeneri le-ar putea avea în ceea ce priveşte agresivitatea faţă de parteneri sunt rareori luate în considerare. Capaldi *et al.* (2001) au descoperit că discuţia ostilă despre fete şi femei cu un prieten, în adolescenţa prelungită (anticipată de asocierile cu congeneri cu un comportament antisocial), a prefigurat agresivitatea faţă de partener 3 ani mai târziu, în stadiul adultului tânăr.

Perspectiva interacţiunii individ-mediu conduce la anticiparea relaţiei celor cu probleme de comportament prin intermediul a două procese, şi anume selecţia şi limitate opţiunile. Băieţii şi fetele cu probleme mai mari de comportament sunt predispuşi să rămână în aceleaşi grupuri de congeneri în adolescenţă şi să continue să se comporte problematic. Relaţia „armonioasă" a celor cu probleme de comportament a fost descoperită şi la OYS, şi în cazul altor studii (Capaldi şi Crosby, 1997; Krueger *et al.*, 1998). Kim şi Capaldi (2002) au constatat că, dacă ambii parteneri prezintă probleme mai mari de comportament, cuplul este supus unui risc ridicat al agresivităţii. Se anticipează, de asemenea, că o astfel de relaţie este asociată cu riscul ridicat al persistenţei comportamentelor problematice, precum angajamentul reciproc în utilizarea de droguri.

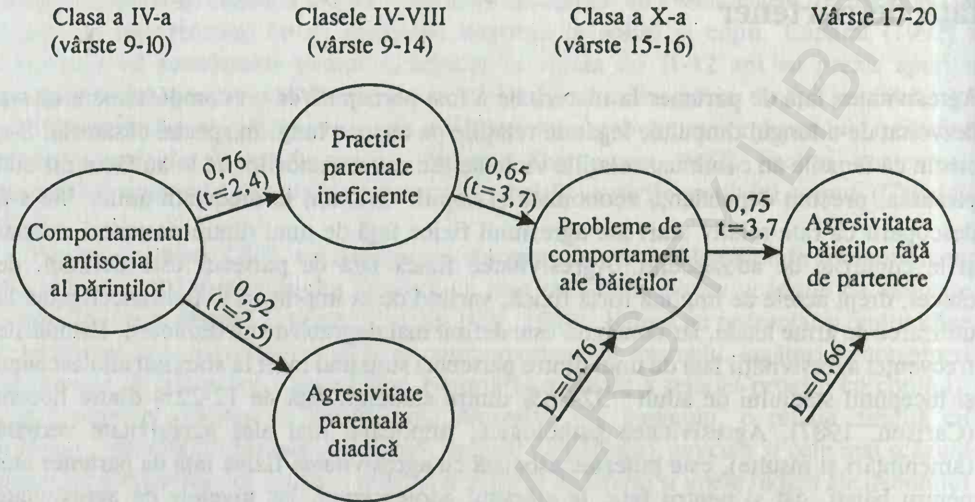
Clasa a IV-a
(vârste 9-10)
Clasele IV-VIII
(vârste 9-14)
Clasa a X-a
(vârste 15-16)
Vârste 17-20
Comportamentul antisocial al părinţilor
0,76 (t=2,4)
Practici parentale ineficiente
0,65 (t=3,7)
0,92 (t=2,5)
Agresivitate parentală diadică
Probleme de comportament ale băieţilor
0,75 t=3,7
Agresivitatea băieţilor faţă de partenere
D=0,76
D=0,66

Figura 22.2. *Rezultatele modelului intergeneraţional mediat*

Problemele de comportament şi comportamentul sexual riscant pentru sănătate

O înţelegere mai bună a etiologiei comportamentului sexual riscant pentru sănătate în rândul tinerilor este o prioritate a cercetării la nivel naţional (APPC/NIMH, 1999). Studiile referitoare la previzionarea comportamentului sexual riscant nu au examinat modelele de dezvoltare a unor astfel de comportamente. Elliott (1993) a afirmat că modul de viaţă ce pune în pericol sănătatea implică modele stabile ale comportamentului, asociate cu situaţiile sociale foarte riscante, cum ar fi sărăcia şi şomajul. Problemele de comportament sunt o trăsătură principală a acestor moduri de viaţă şi au fost asociate cu eşecul atât în protejarea, cât şi în asigurarea sănătăţii personale. Susţinem că un model de dezvoltare a comportamentelor sexuale riscante ar trebui să ia în considerare atât mediile sociale cu risc ridicat, incluzând factori contextuali şi sociali de dezvoltare, cât şi apariţia şi evoluţia problemelor de comportament. Ritmul trepidant al vieţii, alături de problemele de comportament şi contextele riscante contribuie la expunerea adolescenţilor faţă de bolile cu transmitere sexuală (BTS).

Pentru eşantionul OYS, am testat un model ce anticipa vârsta primului contact sexual (Capaldi, Crosby şi Stoolmiller, 1996). Au fost găsite dovezi ce sprijineau efectele de mediere parţiale, astfel încât efectele supravegherii parentale şi legătura cu prietenii delincvenţi erau mediate de comportamentul şi caracteristicile băiatului, în special de problemele de comportament. A fost înregistrată o evoluţie progresivă, astfel încât problemele de comportament erau strâns legate de debutul timpuriu al contactului sexual, dar legătura se diminua odată cu vârsta. În figura 22.3 sunt prezentate ratele medii ale arestărilor juvenile în cazul tinerilor din OYS, în funcţie de vârsta de debut a contactului sexual. După cum se arată, dimensiunea asocierii este foarte mare.

Etiologia comportamentului sexual riscant a fost examinată, pentru eşantionul OYS, printr-un studiu al factorilor celor trei comportamente sexuale cu riscuri de contractare a bolilor transmise sexual, şi anume : frecvenţa contactului sexual, numărul partenerilor de sex şi folosirea prezervativului (Capaldi *et al.*, în curs de apariţie). Descoperirile au fost în concordanţă cu ipotezele majore, respectiv că adolescenţii/tinerii ce prezentau probleme de comportament mai mari ar avea un risc mai ridicat de a se angaja în comportamente sexuale riscante de-a lungul ciclului de viaţă (adolescenţă până la începutul maturizării). Problemele comportamentale erau cel mai puternic factor individual al comportamentului sexual riscant. Mai mult, problemele de comportament erau factori semnificativi în contractarea unei BTS la 22-23 ani.

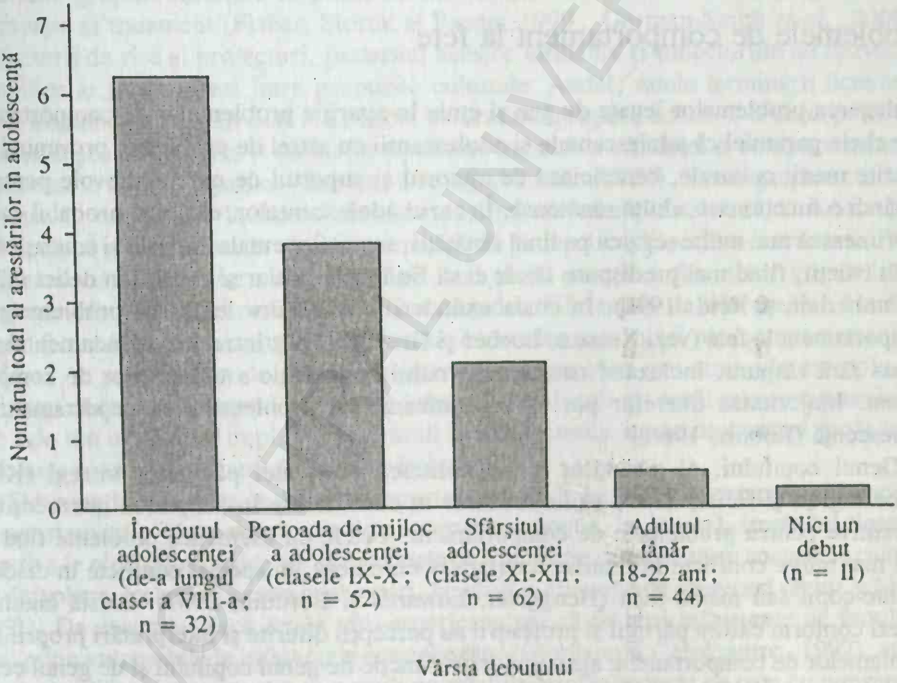

Figura 22.3. *Vârsta debutului vieţii sexuale în funcţie de numărul total de arestări juvenile*

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Tabel 22.1. *Matricea corelaţiei dintre comportamentele sexuale pe durata vieţii şi comportamentul antisocial de-a lungul vieţii*

	Frecvenţa contactului sexual	*Numărul partenerilor de sex*	*Folosirea prezervativului*
Frecvenţa contactului sexual	-		
Numărul partenerilor de sex	.33***	-	
Folosirea prezervativului	-.71***	-.37***	-
Probleme de comportament	.33***	.47***	-.48***

Problemele de gen şi etnie: sugestii pentru programele de prevenire şi tratament

Problemele de comportament la fete

Înţelegerea problemelor legate de gen şi etnie în apariţia problemelor de comportament este cheia garanţiei că adolescentele şi adolescenţii cu astfel de probleme, provenind din diferite medii culturale, beneficiază de ajutorul şi suportul de care au nevoie pentru a dobândi o funcţionare adultă sănătoasă. În cazul adolescentelor, este mai probabil ca ele să primească mai multe servicii pe linia sănătăţii, servicii mentale, sociale şi educaţionale decât băieţii, fiind mai predispuse decât ei să fie închise chiar şi pentru un delict minor (Chamberlain şi Reid, 1994). În ciuda extinderii cercetărilor legate de problemele de comportament la fete (vezi Keenan, Loeber şi Green, 1999), întrebările fundamentale au rămas fără răspuns, incluzând natura patternului de apariţie a tulburărilor de comportament. Majoritatea tinerelor par să se confrunte cu probleme de comportament în adolescenţă (Robins, 1966).

Genul copilului, al părinţilor şi posibilitatea existenţei părinţilor vitregi (Kim, Hetherington şi Reiss, 1999) ar trebui luate în considerare în adoptarea intervenţiilor preventive pentru problemele de comportament. Fetele cu asemenea probleme tind să aibă mai multe conflicte în familie comparativ cu băieţii, în special conflicte în diadele părinte-copil sau mamă-fiică (Henggeler, Edwards şi Borduin, 1987). Există anumite dovezi conform cărora părinţii şi profesorii au percepţii diferite şi interpretări proprii ale problemelor de comportament ale copiilor, în funcţie de genul copilului şi de genul celui care le raportează. Totuşi, Webster-Stratton (1996) a constatat că răspunsurile copiilor la tratament erau asemănătoare în ceea ce priveşte genul. În mod interesant, băieţii au prezentat o ameliorare pe termen mai lung când taţii erau implicaţi în tratament (Webster-Stratton, 1996). Având în vedere că apariţia problemelor de comportament este influenţată mai ales de variabilele comportamentale, sociale şi contextuale din alte medii decât casa, este important ca intervenţiile, atât în cazul băieţilor, cât şi al fetelor, să se concentreze pe cât mai multe medii.

Etnia şi problemele de comportament

În ceea ce priveşte etnia şi problemele de comportament, cea mai detaliată analiză a fost prezentată de Yung şi Hammond (1997). Autorii au dorit să-şi accentueze punctul de vedere, conform căruia cercetarea fundamentală şi clinică duce lipsa unor studii asupra copiilor, din punctul de vedere al etniei şi al familiilor lor, cu privire la problemele de comportament. În Statele Unite, unul din patru americani are alte origini etnice. Cu toate acestea, copiii minorităţilor şi familiile lor continuă să fie trataţi de specialişti în sănătate mentală ce nu au o pregătire şi o experienţă adecvate pentru a lucra cu oameni din diferite medii culturale (Vargas şi Willis, 1994). Yung şi Hammond (1997) descriu multe obstacole în calea cercetării, inclusiv dificultăţi în selectarea eşantioanelor din cauza problemelor legate de locaţie şi a ratei mari de refuzuri. Trebuie depuse însă eforturi susţinute pentru a depăşi aceste bariere, astfel încât cercetarea asupra dezvoltării tulburărilor de comportament la diferite grupuri culturale să poată da informaţiile de care au nevoie programele de intervenţie şi tratament (Fisher, Storck şi Bacon, 1999; Gorman-Smith *et al.*, 2000).

Factorii de risc şi protectori, patternul acestor influenţe şi traiectoriile de dezvoltare a copiilor ar putea diferi între grupurile culturale. Astfel, ratele terminării liceului la copiii hispanici sunt mult mai mici decât pentru alte grupuri etnice. S-a descoperit că a rămâne la şcoală ar putea fi un factor protector împotriva violenţei şi comportamentului delincvent la tinerii hispanici (Chavez, Oetting şi Swaim, 1994). Unele grupuri culturale ar putea fi vulnerabile la factori de risc specifici (de exemplu, abuzul de substanţe la amerindieni şi expunerea la violenţa comunitară în cazul copiilor afro-americani; Yung şi Hammond, 1997). Ar trebui acordată mai multă atenţie influenţelor grupurilor de congeneri din cadrul comunităţilor etnice. Aşadar, diferenţele de aderare la o bandă ar putea fi un factor mediator în explicarea unor rate mai mari ale comportamentului violent. Ar putea exista de asemenea interacţiuni specifice gen-etnie (de exemplu, s-a constatat că fetele afro-americane comit infracţiuni mai violente decât cele euro-americane, dar cele din urmă sunt implicate mai mult în infracţiunile legate de droguri decât fetele afro-americane; Giordano şi Cernkovitch, 1997).

Descoperirile în ceea ce priveşte aspectele legate de gen şi etnie pentru problemele de comportament evidenţiază nevoia de a interveni devreme, în general, în rândul tinerilor, pentru a le oferi celor de diferite etnii modele de intervenţie deschise către contextele culturale de dezvoltare, incluzând factori comunitari, familiali şi grupurile de congeneri (Prinz şi Miller, 1991). De exemplu, dacă fetele afro-americane par să fie mai influenţate de familie şi mai puţin vulnerabile la influenţele congenerilor (Giordano şi Cernkovitch, 1997), atunci intervenţiile se pot concentra mai mult pe relaţiile familiale decât pe cele cu congenerii.

Prevenirea şi tratamentul

Pentru a ilustra programele de prevenire bazate pe comportamentele parentale şi cele ale congenerilor, vom descrie mai jos un program universal destinat copiilor din şcoala generală, implementat pentru a preveni problemele de comportament şi condus de Oregon

Social Learning Center (OSLC). Programul conţine multe componente similare cu alte intervenţii parentale de succes.

Programul LIFT – reunirea intereselor familiei şi ale profesorilor

The Linking the Interests of Families and Teachers (LIFT) este un program universal de intervenţie preventivă conceput pentru băieţii şi fetele din şcoala generală (Eddy, Reid şi Fetrow, 2000 ; Reid *et al.*, 1999). O prevenire universală se concentrează pe toţi copiii dintr-o populaţie aleasă (de exemplu, clasele desemnate). Plecând de la modelul interacţiunii persoană-mediu, intervenţiile ce afectează un întreg grup social (de exemplu, o şcoală) acordă mai mult interes comportamentului individului. S-au adoptat metode de intervenţie pe mai multe componente, atât în cazul comportamentelor antisociale, cât şi al celor prosociale, în trei medii : acasă, la şcoală şi pe terenul de joacă.

Pregătirea parentală a constituit punctul teoretic major al intervenţiei. Întâlnirile grupurilor de părinţi ce urmau a fi pregătiţi s-au concentrat pe încurajare, disciplină, supraveghere şi tehnici de rezolvare a problemelor ce s-au dovedit a fi eficiente pentru copiii din şcoala generală. Este important să fie inclus cel puţin tatăl în astfel de intervenţii. Taţii joacă un rol major în bunăstarea familiei şi a copiilor, deci nu ar trebui ignoraţi în intervenţiile ce au ca obiectiv familia. În completarea programului de instruire a părinţilor a venit programul LIFT desfăşurat la şcoală, timp de zece săptămâni. Activităţile au cuprins prezentări şi jocuri de rol pentru o abilitate socială sau de a rezolva probleme, un program de activităţi practice în grupuri mari şi mici, întâlniri în clasă şi prezentarea recompenselor zilnice. Abilităţile sociale şi de rezolvare a problemelor conduc la relaţii pozitive copil-congeneri, copil-profesor, fiind dezvoltată relaţia copil-părinte.

În urma intervenţiei s-au înregistrat efecte imediate semnificative în ceea ce priveşte diminuarea agresivităţii fizice faţă de colegii de clasă în timpul pauzelor, un comportament parental mai puţin dur în timpul discuţiilor de rezolvare a problemelor în familie şi abilităţi sociale îmbunătăţite ale copiilor cu congenerii, conform evaluărilor profesorilor. În mod interesant, efectele programului LIFT erau cele mai semnificative pentru copiii ce aveau cele mai mari probleme de comportament (Stoolmiller, Eddy şi Reid, 2000). Rezultatele a trei ani de studiu au indicat anumite beneficii pentru copiii asupra cărora s-a intervenit, în ceea ce priveşte problemele de comportament, incluzând debutul întârziat în asocierea cu congeneri având un comportament antisocial, în consumul de droguri şi al arestării. În ceea ce priveşte controlul tinerilor, intervenţiile au indicat o rată de 2,4 ori mai mică a arestărilor.

Programul LIFT constă într-un pachet de măsuri de intervenţie care ar putea fi implementate cu uşurinţă şi fără costuri mari în activităţile zilnice ale şcolii generale. În alegerea unei clase pentru a se aplica programul LIFT, nivelul întăririi comportamentelor pozitive pentru fiecare elev din clasă a devenit mult mai mare, ceea ce a oferit copiilor cu risc mai multe posibilităţi de a dezvolta un nou set de comportamente. De fapt, fiecare elev, alături de părinţi, devine factor activ în aplicarea tratamentului.

Tratamentul

În cazul tinerilor ce au prezentat probleme de comportament repetate şi severe în adolescenţă, reflectate în arestări succesive, programe de grup (incluzând grupuri de tratament la domiciliu) sau detenţie, s-au aplicat metodele tradiţionale atât pentru pedeapsă, cât şi pentru tratament. O problemă majoră a unor astfel de intervenţii este aceea că adună adolescenţii cu comportament antisocial în grupuri, supunându-i deci la noi influenţe delincvente şi la o pregătire în vederea delincvenţei, care sunt puternic asociate cu problemele de comportament în adolescenţă. Dishion, McCord şi Poulin (1999) oferă dovezi în baza cărora intervenţiile pot duce la efecte iatrogenice, tinerii prezentând ulterior mai multe probleme de comportament decât înainte. Se pare că intensitatea influenţelor congenerilor poate pune într-un con de umbră efectele intervenţiei pozitive.

Programele de tratament mai noi încearcă metode alternative pentru tinerii cu comportament antisocial şi condamnări la detenţie. Henggeler şi colaboratorii săi (de exemplu, Henggeler şi Borduin, 1990) au iniţiat şi testat un program de tratament desfăşurat în familie, acasă, numit terapie multisistemică, dedicat infractorilor minori periculoşi. S-a demonstrat că intervenţia a îmbunătăţit relaţiile cu familia şi a redus rata arestărilor timp de doi ani.

Uneori, din cauza infracţiunilor severe şi repetate, instanţa ordonă ca problemele de comportament ale tinerilor să fie rezolvate în afara căminului. Un program de succes bazat pe intervenţii individualizate intense, susţinut la OSLC, este Multidimensional Treatment Foster Care (MTFC ; Chamberlain şi Reid, 1998). Infractorii tineri sunt plasaţi în locuinţe specializate de ocrotire socială, cu părinţii care au fost instruiţi să se ocupe de tinerii cu probleme de comportament şi care primesc un ajutor constant din partea MTFC. Pentru fiecare tânăr este conceput un plan de tratament individual, ţinându-se cont de orice aspect petrecut acasă şi la şcoală. Fiecare tânăr beneficiază săptămânal de terapie pentru dezvoltarea abilităţilor şi rezolvarea problemelor de agresivitate, asigurată de personalul MTFC, iar părinţii tinerilor sau tutorii sunt instruiţi în tehnici parentale. Înlăturarea tinerilor din contexte ce au sprijinit problemele de comportament şi plasarea lor într-un mediu specializat, menit să reducă astfel de comportamente, pot produce efectul necesar pentru a schimba astfel de modele de comportament delincvent. Rezultatele studiului au arătat că tinerii care au beneficiat de MTFC aveau mai puţini congeneri infractori şi s-au întors să locuiască cu rudele mai des decât tinerii îngrijiţi într-un mod mai tradiţional (Chamberlain şi Reid, 1998). Eddy şi Chamberlain (2000) au descoperit că scăderea ratei arestărilor pentru grupurile care au beneficiat de tratament era mediată de schimbări contextuale legate de diminuarea problemelor de comportament ; şi anume, sporirea disciplinei structurate şi a supravegherii, relaţia cu un mentor adult prosocial şi relaţii mai puţine cu adolescenţii cu comportament antisocial.

Rezultatele OYS şi alte studii din domeniu confirmă faptul că problemele de comportament din copilărie sunt asociate cu eşecurile de dezvoltare şi au urmări dăunătoare în adolescenţă şi în stadiul adultului tânăr (Caspi, Elder şi Herbener, 1990 ; Farrington, 1991). Rezultatele obţinute în urma studiului OYS au confirmat de asemenea importanţa rolului practicilor parentale în apariţia problemelor de comportament în copilărie. Rezultatele LIFT şi ale programelor similare dau asigurări că intervenţiile preventive bine gândite pot aduce o îmbunătățire semnificativă și de durată prin reducerea problemelor de comportament. Deși această muncă preventivă este promițătoare, este dificil totuși de schimbat patternurile de dezvoltare asociate cu problemele de comportament. Lucrările prezentate în acest capitol au evidențiat că ecologia riscului problemelor de comportament este de așa natură, încât copiii și adolescenții sunt deseori plasați în medii sociale ce oferă sprijin pentru astfel de comportamente. Este nevoie de foarte multe intervenții, dacă se dorește ca problemele de comportament, delincvența și violența să fie tratate în mod adecvat.

Lecturi-cheie

Capaldi, D.M., Clark, S. (1998), „Prospective family predictors of aggression toward female partners or at-risk young men", *Developmental Psychology*, 34, pp. 1175-1188.

Articolul prezintă primul test prospectiv integral ce oferă date obținute în funcție de mai mulți factori și metode, inclusiv date de observație cu privire la ipotezele contrastante privind procesele de familie care s-ar putea lega mai târziu de agresiunea față de partener; cu alte cuvinte, agresiunea diadelor parentale și un parenting slab, precum și practicile de disciplinare inconsecvente și coercitive. Rezultatele au arătat că agresiunea se transmite de la o generație la alta din cauza unor practici parentale inadecvate și a comportamentului antisocial al tinerilor.

Eddy, J.M. (2000), *Aggressive and Defiant Behavior: The Latest Assessment and Treatment Strategies for the Conduct Disorders*, Compact Clinicals, Kansas City, MO.

Volumul este conceput ca un ghid pentru clinicienii care lucrează cu copiii, adolescenții și părinții. Definițiile, prevalența și prognoza tulburărilor de comportament sunt prezentate pe scurt. Diagnosticul, caracteristicile și concomitența tulburărilor sunt prezentate alături de strategiile de evaluare. Mai sunt prezentate tratamente bazate pe mediu, incluzând abordări de comportament, cognitive, familiale, de grup și psihodinamice. Două anexe oferă informații utile privind sursele bibliografice recomandate și medicația psihotropă în cazul problemelor legate de tulburările de comportament, cum ar fi deficitul de atenție.

Keenan, K., Loeber, R., Green, S. (1999), „Conduct disorder in girls: A review of the literature", *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, pp. 3-19.

Până recent, cercetătorii s-au axat pe tulburările de comportament ale băieților. Lucrările din ultima vreme au redresat echilibrul. Acest articol face o trecere în revistă a ceea ce se știe de la cercetătorii care au studiat tulburările de comportament ale fetelor, factorii de risc și tratamentele, făcând comparație cu rezultatele obținute în cazul băieților. Este folositor pentru că acoperă niște lacune referitoare la cunoștințele despre aceste tulburări în cazul fetelor.

Patterson, G.R., Forgatch, M.S., Yoerger, K., Stoolmiller, M. (1998), „Variables that initiate and mantain an early-onset trajectory for juvenile offending", *Development and Psychopathology*, 10, pp. 531-547.

În acest articol, teoria dezvoltării a lui Patterson privind instalarea comportamentului antisocial în copilărie, a tulburărilor de comportament, respectiv debutul arestărilor și agravarea infracțiunilor este explicată și testată pe un eșantion al Oregon Youth Study.

Bibliografie

American Psychiatric Association (1994), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders : DSM-IV* (ed. a IV-a), American Psychiatric Association, Washington, DC.

Andrews, J.A., Foster, S.L., Capaldi, D.M., Hops, H. (2000), „Adolescent and family predictors of physical aggression, communication, and satisfaction in young adult couples : A prospective analysis", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, pp. 195-208.

APPC/NIMH Workgroup on Effectiveness of Abstinence-Only and Safer Sex Education Programs (1999), „A position statement", document nepublicat.

Austen, J. (1997), *Persuasion*, Tally Hall Press, Ann Arbor, MI.

Bakes, P.B. (1983), „Life-span developmental psychology : Observations on history and theory revisited", în R.M. Lerner (ed.), *Developmental Psychology : Historical and Philosophical Perspectives* (pp. 79-11), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Blumstein, A., Cohen, J., Roth, J.A., Visher, C.A. (eds.) (1986), *Criminal Careers and Career Criminals* (vol. I), National Academy Press, Washington, DC.

Bohman, M. (1996), „Predispositions to criminality : Swedish adoption studies in retrospect", în G.R. Bock, J.A. Goode (eds.), *Genetics of Criminal and Antisocial Behavior : Ciba Foundation Symposium 194* (pp. 179-197), Wiley, Chichester.

Buchanan, C.M., Maccoby, E.E., Dornbusch, S.M. (1991), „Caught between parents : Adolescents' experience in divorced homes", *Child Development*, 62, pp. 1008-1029.

Burton, L.M., Obeidallah, D.A., Allison, K. (1996), „Ethnographic insights on social context and adolescent development among inner-city African American teens", în R. Jessor, A. Colby (eds.), *Ethnography and Human Development : Context and Meaning in Social Inquiry. The John D. and Catherine T. MacArthur Foundation Series on Mental Health and Development* (pp. 395-418), University of Chicago Press, Chicago, IL.

Cairns, R.B., Peterson, G., Neckerman, H.J. (1988), „Suicidal behavior in aggressive adolescents", *Journal of Clinical Child Psychology*, 17, pp. 298-309.

Capaldi, D.M. (1991), „Co-occurrence of conduct problems and depressive symptoms in early adolescent boys : I. Familial factors and general adjustment at 6th Grade", *Development and Psychopathology*, 3, pp. 277-300.

Capaldi, D.M. (1992), „The co-occurrence of conduct problems and depressive symptoms in early adolescent boys : II. A 2-year follow-up at Grade 8", *Development and Psychopathology*, 4, pp. 125-144.

Capaldi, D.M., Chamberlain, P., Fetrow, R.A., Wilson, J. (1997), „Conducting ecologically valid prevention research : Recruiting and retaining a «whole village» in multimethod, multi-agent studies", *American Journal of Community Psychology*, 25, pp. 471-492.

Capaldi, D.M., Clark, S. (1998), „Prospective family predictors of aggression toward female partners for at-risk young men", *Developmental Psychology*, 34, pp. 1175-1188.

Capaldi, D.M., Crosby, L. (1997), „Observed and reported psychological and physical aggression in young, at-risk couples", *Social Development*, 6, pp. 184-206.

Capaldi, D.M., Crosby, L., Stoolmiller, M. (1996), „Predicting the timing of first sexual intercourse for at-risk adolescent males", *Child Development*, 67, pp. 344-359.

Capaldi, D.M., Dishion, T.J., Stoolmiller, M., Yoerger, K. (2001), „Aggression toward female partners by at-risk young men : The contribution of male adolescent friendships", *Developmental Psychology*, 37, pp. 61-73.

Capaldi, D.M., Patterson, G.R. (1991), „Relation of parental transitions to boys' adjustment problems : I. A linear hypothesis ; II. Mothers at risk for transitions and unskilled parenting", *Developmental Psychology*, 27, pp. 489-504.

Capaldi, D.M., Patterson, G.R. (1996), „Can violent offenders be distinguished from frequent offenders: Prediction from childhood to adolescence", *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 33, pp. 206-231.

Capaldi, D.M., Stoolmiller, M. (1999), „Co-occurrence of conduct problems and depressive symptoms in early adolescent boys: III. Prediction to young-adult adjustment", *Development and Psychopathology*, 11, pp. 59-84.

Capaldi, D.M., Stoolmiller, M., Clark, S., Owen, L.D. (2002), „Heterosexual risk behaviors in at-risk young men from early adolescence to young adulthood: Prevalence, prediction, and STD contraction", *Developmental Psychology*, 38, pp. 394-406.

Carlson, B.E. (1987), „Dating violence: A research review and comparison with spouse abuse", *Social Casework: Journal of Contemporary Social Work*, 68, pp. 16-23.

Caspi, A., Elder, G.H., Herbener, E.S. (1990), *Childhood Personality and the Prediction of Life-Course Patterns*, Cambridge University Press, New York.

Caspi, A., Lynam, D., Moffitt, T.E., Silva, P.A. (1993), „Unraveling girls' delinquency: Biological, dispositional, and contextual contributions to adolescent misbehavior", *Developmental Psychology*, 29, pp. 19-30.

Caspi, A., Moffitt, T.E. (1991), „Individual differences are accentuated during periods of social change: The sample case of girls at puberty", *Journal of Personality and Social Psychology*, 61, pp. 157-168.

Chamberlain, P., Reid, J. (1994), „Differences in risk factors and adjustment for male and female delinquents in treatment foster care", *Journal of Child and Family Studies*, 3, pp. 23-39.

Chamberlain, P., Reid, J. (1998), „Comparison of two community alternatives to incarceration for chronic juvenile offenders", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 6, pp. 624-633.

Chavez, E., Oetting, E., Swaim, R. (1994), „Dropout and delinquency: Mexican-American and Caucasian non-Hispanic youth", *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, pp. 47-55.

Coie, J.D., Dodge, K. (1988), „Multiple sources of data on social behavior and social status in the school: A cross-age comparison", *Child Development*, 59, pp. 815-829.

Collins, W.A., Maccoby, E.E., Steinberg, L., Hetherington, E.M., Bornstein, M.H. (2000), „Contemporary research on parenting: The case for nature and nurture", *American Psychologist*, 55, pp. 218-232.

Dishion, T.J., Andrews, D.W., Crosby, L. (1995), „Antisocial boys and their friends in adolescence: Relationship characteristics, quality, and interactional processes", *Child Development*, 66, pp. 139-151.

Dishion, T.J., Andrews, D.W., Kavanagh, K., Soberman, L.H. (1996), „Preventive interventions for high-risk youth: The Adolescent Transitions Program", în R.D. Peters, R.J. McMahon (eds.), *Preventing Childhood Disorders, Substance Abuse, and Delinquency* (pp. 184-214), Sage, Thousand Oaks, CA.

Dishion, T.J., French, D.C., Patterson, G.R. (1995), „The development and ecology of antisocial behavior", în D. Cicchetti, D.J. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology: Risk, Disorder, and Adaptation* (vol. 2, pp. 421-471), Wiley, New York.

Dishion, T.J., McCord, J., Poulin, F. (1999), „When interventions harm: Peer groups and problem behavior", *American Psychologist*, 54, pp. 1-10.

Dishion, T.J., Patterson, G.R., Stoolmiller, M., Skinner, M.L. (1991), „Family, school, and behavioral antecedents to early adolescent involvement with antisocial peers", *Developmental Psychology*, 27, pp. 172-180.

Eddy, J.M. (1996), *The Conduct Disorders: The Latest Assessment and Treatment Strategies*, Compact Clinicals, Kansas City, MO.

Eddy, J.M., Chamberlain, P. (2000), „Family management and deviant peer association as mediators of the impact of treatment condition on youth antisocial behavior", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 5, pp. 857-863.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Eddy, J.M., Reid, J.B., Fetrow, R.A. (2000), „An elementary-school based prevention program targeting modifiable antecedents of youth delinquency and violence: Linking the Interests of Families and Teachers (LIFT)", *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 8, pp. 165-176.

Elliott, D.A. (1993), *Health-Enhancing and Health-Compromising Lifestyles*, Oxford University Press, New York.

Elliott, D.S., Huizinga, D., Ageton, S.S. (1985), *Explaining Delinquency and Drug Use*, Sage, Beverly Hills, CA.

Elliott, D.S., Voss, H.L. (1974), *Delinquency and Dropout*, Lexington Books, Lexington, MA.

Fagot, B.I., Pears, K.C., Capaldi, D.M., Crosby, L., Leve, C.S. (1998), „Becoming an adolescent father: Precursors and parenting", *Developmental Psychology*, 34, pp. 1209-1212.

Farrington, D.P. (1991), *Childhood Aggression and Adult Violence: Early Precursors and Later Life Outcomes*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Farrington, D.P., Gallagher, B., Morley, L., Ledger, R.J., West, D.J. (1986), *Cambridge Study in Delinquent Development: Long Term Follow-Up*, Institute of Criminology, Cambridge University, Cambridge.

Farrington, D.P., Gallagher, B., Morley, L., Ledger, J.J., West, D.J. (eds.) (1988), *A 24-Year Follow-Up of Men from Vulnerable Backgrounds*, Praeger, New York.

Fisher, P.A., Storck, M., Bacon, J.G. (1999), „In the eye of the beholder: Risk and protective factors in American Indian and Caucasian adolescents", *American Journal of Orthopsychiatry*, 69, pp. 294-304.

Forgatch, M.S., Patterson, G.R., Skinner, M.L. (1988), „A mediational model for the effect of divorce on antisocial behavior in boys", în E.M. Hetherington, J.D. Aresteh (eds.), *Impact of Divorce, Single Parenting, and Step-Parenting on Children* (pp. 135-154), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Ge, X., Conger, R.D., Cadoret, R.J., Neiderhiser, J.M., Yates, W., Troughton, E., Stewart, M.A. (1996), „The developmental interface between nature and nurture: A mutual influence model of child antisocial behavior and parent behaviors", *Developmental Psychology*, 32, pp. 574-589.

Giordano, P.C., Cernkovich, S.A. (1997), „Gender and antisocial behavior", în D.M. Stoff, J. Breiling, J.D. Maser (eds.), *Handbook of Antisocial Behavior* (pp. 496-510), Wiley, New York.

Gjone, H., Stevenson, J. (1997), „The association between internalizing and externalizing behavior in childhood and early adolescence: Genetic or environmental common influences", *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, pp. 277-286.

Gorman-Smith, D., Tolan, P.H., Henry, D.B., Florsheim, P. (2000), „Patterns of family functioning and adolescent outcomes among urban African American and Mexican American families", *Journal of Family Psychology*, 14, pp. 436-457.

Henggeler, S.W., Borduin, C.M. (1990), *Family Therapy and Beyond: A Multisystemic Approach to Treating the Behavior Problems of Children and Adolescents*, Brooks/Cole, Pacific Grove, CA.

Henggeler, S.W., Edwards, J., Borduin, C.M. (1987), „The family relations of female juvenile delinquents", *Journal of Abnormal Child Psychology*, 15, pp. 199-209.

Jouriles, E.N., Bourg, W.J., Farris, A.M. (1991), „Marital adjustment and child conduct problems: A comparison of the correlation across subsamples", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 59, pp. 354-357.

Junger, M. (1994), „Accidents and crime", în T. Hirschi, M. Gottfredson (eds.), *The Generality of Deviance* (pp. 81-112), Transaction, New Brunswick, NJ.

Keenan, K., Loeber, R., Green, S. (1999), „Conduct disorder in girls: A review of the literature", *Clinical Child and Family Psychology Review*, 2, pp. 3-19.

Kim, H.K., Capaldi, D.M. (2002), „Assortative partnering by antisocial behavior and depressive symptoms: Risk for aggression in romantic relationships", manuscris.

Kim, J.E., Hetherington, E.M., Reiss, D. (1999), „Associations among family relationships, antisocial peers, and adolescents' externalizing behaviors: Gender and family type differences", *Child Development*, 70, pp. 1209-1230.

Kovacs, M., Paulauskas, S., Gatsonis, C., Richards, C. (1988), „Depressive disorders in childhood. III. A longitudinal study of comorbidity with and risk for conduct disorders", *Journal of Affective Disorders*, 15, pp. 205-217.

Krueger, R.E., Moffitt, T.E., Caspi, A., Bleske, A., Silva, P.A. (1998), „Assortative mating for antisocial behavior: Developmental and methodological implications", *Behavior Genetics*, 28, pp. 173-186.

Lahey, B.B., Hartdagen, S.E., Frick, P.J., McBurnett, K., Connor, R., Hynd, G.W. (1988), „Conduct disorder: Parsing the confounded relation to parental divorce and antisocial personality", *Journal of Abnormal Psychology*, 97, pp. 334-337.

Lipsey, M.W., Derzon, J.H. (1998), „Predictors of violent or serious delinquency in adolescence and early adulthood", în R. Loeber, D.P. Farrington (eds.), *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Interventions* (pp. 86-105), Sage, Thousand Oaks, CA.

Magdol, L., Moffitt, T.E., Caspi, A., Newman, D.L., Fagan, J., Silva, P.A. (1997), „Gender differences in partner violence in a birth cohort of 21-year-olds: Bridging the gap between clinical and epidemiological approaches", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, pp. 68-78.

McCord, J. (1999), „Understanding childhood and subsequent crime", *Aggressive Behavior*, 25, pp. 241-253.

Moffitt, T.E. (1993), „Adolescence-limited and lifecourse-persistent antisocial behavior: A developmental taxonomy", *Psychological Review*, 100, pp. 674-701.

Newcomb, M.D. (1987), „Consequences of teenage drug use: The transition from adolescence to young adulthood", *Drugs and Society*, 7(4), pp. 25-60.

Offord, D.R., Boyle, M.C., Racine, Y.A. (1991), „The epidemiology of antisocial behavior in childhood and adolescence", în D.J. Pepler, K.H. Rubin (eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 31-54), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Pajer, K.A. (1998), „What happens to «bad» girls? A review of the adult outcomes of antisocial adolescent girls", *American Journal of Psychiatry*, 155, pp. 862-870.

Patterson, G.R. (1982), *Coercive Family Process*, Castalia, Eugene, OR.

Patterson, G.R., Capaldi, D.M. (1991), „Antisocial parents: Unskilled and vulnerable", în P.A. Cowan, E.M. Hetherington (eds.), *Advances in Family Research*, vol. 2: *Family Transitions* (pp. 195-218), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Patterson, G.R., Forgatch, M.S., Yoerger, K., Stoolmiller, M. (1998), „Variables that initiate and maintain an early-onset trajectory for juvenile offending", *Development and Psychopathology*, 10, pp. 531-547.

Prinz, R.J., Miller, G.E. (1991), „Issues in understanding and treating childhood conduct problems in disadvantaged populations", *Journal of Clinical Child Psychology*, 20, pp. 379-385.

Radke-Yarrow, M. (1998), *Children of Depressed Mothers*, Cambridge University Press, New York.

Raine, A. (1997), „Antisocial behavior and psychophysiology: A biosocial perspective and a prefrontal dysfunction hypothesis", în D.M. Stoff, J. Breiling, J.D. Maser (eds.), *Handbook of Antisocial Behavior* (pp. 289-304), Wiley, New York.

Reid, J.B., Eddy, J.M., Fetrow, R.A., Stoolmiller, M. (1999), „Description and immediate impacts of a preventative intervention for conduct problems", *American Journal of Community Psychology*, 27, pp. 483-517.

Robins, L.N. (1966), *Deviant Children Grown Up*, Williams & Wilkins, Baltimore.

Robins, L.N., Price, R.K. (1991), „Adult disorders predicted by childhood conduct problems: Results from the NIMH epidemiological catchment area project", *Psychiatry*, 54, pp. 116-132.

Rothbart, M.K., Posner, M.I., Hershey, K.L. (1995), „Temperament, attention, and developmental psychopathology", în D. Cicchetti, D.J. Cohen (eds.), *Developmental Psychopathology*, vol. 1, *Theory and Methods* (pp. 315-341), Wiley, New York.

Scaramella, L.V., Conger, R.D., Simons, R.L., Whitbeck, L.B. (1998), „Predicting risk for pregnancy by late adolescence: A social contextual perspective", *Developmental Psychology*, 34, pp. 1233-1245.

Scarr, S., McCartney, K. (1983), „How people make their own environments: A theory of genotype leading to environment effects", *Child Development*, 54, pp. 424-435.

Seligman, M.E.P., Csikszentmihalyi, M. (2000), „Positive psychology: An introduction", *American Psychologist*, 55, pp. 5-14.

Serbin, L.A., Cooperman, J.M., Peters, P.L., Lehoux, P.M., Stack, D.M., Schwartzman, A.E. (1998), „Intergenerational transfer of psychosocial risk in women with childhood histories of aggression, withdrawal, or aggression and withdrawal", *Developmental Psychology*, 34, pp. 1246-1262.

Shaffer, D. (1988), „The epidemiology of teen suicide: An examination of risk factors", *Journal of Clinical Psychiatry*, 49, pp. 36-41.

Stattin, H., Magnusson, D. (1990), *Pubertal Maturation in Female Development*, Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Stoolmiller, M. (1994), „Antisocial behavior, delinquent peer association and unsupervised wandering for boys: Growth and change from childhood to early adolescence", *Multivariate Behavioral Research*, 29, pp. 263-288.

Stoolmiller, M., Eddy, J.M., Reid, J.B. (2000), „Detecting and describing preventative intervention effects in a universal school-based randomized trail targeting delinquent and violent behavior", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 68, pp. 296-306.

Tremblay, R.E., Japel, C., Perusse, D., McDuff, P., Boivin, M., Zoccolillo, M., Montplaisir, J. (1999), „The search for the age of «onset» of physical aggression: Rousseau and Bandura revisited", *Criminal Behavior and Mental Health*, 9, pp. 8-13.

Vargas, L.A., Willis, D.J. (1994), „New directions in the treatment and assessment of ethnic minority children and adolescents", *Journal of Clinical Child Psychology*, 23, pp. 2-4.

Walker, H. (1995), *The Acting-Out Child: Coping with Classroom Disruption* (ed. a II-a), Sopris West, Longmont, CA.

Webster-Stratton, C. (1996), „Early-onset conduct problems: Does gender make a difference?", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 64, pp. 540-551.

Wiesner, M., Capaldi, D.M. (aprilie 2001), „The impact of childhood factors on delinquent behavior of young males: Results of a longitudinal study", lucrare prezentată la SRCD, Minneapolis, MN.

Wilson, W.J. (1987), *The Truly Disadvantaged: The Intercity, the Underclass, and Public Policy*, University of Chicago Press, Chicago.

Wolfgang, M.E., Figlio, R.M., Sellin, T. (1972), *Delinquency of a Birth Cohort*, University of Chicago Press, Chicago.

Yung, B.R., Hammond, R.W. (1997), „Antisocial behavior in minority groups: Epidemiological and cultural perspectives", în D.M. Stoff, J. Breiling, J.D. Maser (eds.), *Handbook of Antisocial Behavior* (pp. 474-495), Wiley, New York.

Capitolul 23

Părăsirea căminului : fuga şi copiii străzii

Thomas P. Gullotta

Introducere

În fiecare an, cel puţin o jumătate de milion de tineri pleacă de acasă (Snyder şi Sickmund, 1995 ; Whitbeck, Hoyt şi Yoder, 1999). Pentru majoritatea tinerilor, această evadare va fi o scurtă incursiune romantică din seria aventurilor lui Tom Sawyer, luând sfârşit atunci când intervine plictiseala sau lipsa banilor face necesară întoarcerea acasă. Pentru alţii poate fi o acţiune disperată din dorinţa de a scăpa de familie, de şcoală sau de crizele societăţii, cărora nu le pot face faţă. Pentru ceilalţi, plecarea de acasă reprezintă unica opţiune ; prin mesaje explicite sau implicite, aceşti tineri au înţeles că nu mai sunt doriţi de familie.

O perspectivă socioistorică asupra părăsirii căminului

Spre deosebire de Europa, care în secolele XVIII-XIX se caracteriza prin rigiditatea claselor sociale şi bresle, America, cu ideile sale diferite, încuraja indivizii ce profitau de orice oportunitate. Ca exemplu, să luăm exploatarea adolescentului John Levy. Născut în Indiile de Vest cu puţin înainte de 1800, el trebuia să devină dulgher, însă a devenit marinar. Printre experienţele sale trăite pe mare s-au numărat furturile alături de piraţi, răpirea ca serviciu de război în marina britanică şi dezertarea din acelaşi serviciu. Adoptând o viaţă mai liniştită, Levy a devenit negustor de obiecte de ceramică, stabilindu-se în Boston la vârsta de 20 de ani (Kett, 1977). Există numeroase astfel de poveşti, unele adevărate, altele mai mult fictive, ale unor tineri, precum Benjamin Franklin sau Davy Crockett, ce au sfidat autoritatea parentală pentru a trăi clipa. Cu siguranţă, unii au eşuat lamentabil. Alţii, precum Franklin sau Crockett, au cunoscut succesul şi s-au afirmat.

Romanele americane ilustrează această atitudine indulgentă faţă de plecarea de acasă : indiferent dacă vorbim de personajele Natty Bumppo al lui Cooper, Huckleberry Finn al

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

lui Twain sau Nick Adams al lui Hemingway, majoritatea autorilor americani caracterizează fuga de acasă ca pe o soluţie iminentă în faţa unor aparente probleme imposibil de rezolvat. De exemplu, un cititor al *Aventurilor lui Huckleberry Finn* ar putea înţelege motivele pentru care Huck a fugit de cruzimea tatălui beţiv, în lipsa unui viitor mai bun :

> Judecătorul şi văduva au apelat la lege pentru a determina instanţa să mă ia de la el şi au lăsat pe unul dintre ei să mă păzească ; dar venise un nou judecător şi nu îl cunoştea pe bătrân ; astfel, a spus instanţei că nu ar trebui să intervină şi să separe familiile atât timp cât ei îl pot ajuta ; a spus că preferă să nu separe un copil de tatăl său (Clements, 1884/1962, p. 42).

Astfel, înscenarea propriei morţi şi abandonarea căminului de către Huck reprezintă o scuză acceptabilă în circumstanţele unei vieţi intolerabile.

Călătoria lui Nick până pe frontul italian din Primul Război Mondial este văzută de cititor ca o cale de maturizare a unui tânăr. Şi, în mod invariabil, cititorul este de acord cu personajul lui Cooper, Natty Bumppo, conform căruia civilizaţia şi natura nu se pot amesteca. Deşi Natty nu mai este un adolescent atunci când fuge de autorităţi, a rămas totuşi cu aceeaşi personalitate. El a fost întotdeauna onest, sincer şi în armonie cu natura, dar intră în conflict cu justiţia atunci când ucide o căprioară, în afara sezonului de vânătoare, folosindu-se de muschetă (numită, în mod simbolic, Killdeer). Pedeapsa primită e în contrast cu experienţele sale trecute, în care abilităţile de a se descurca în pădure şi de a lua urma i-au adus porecle precum Avocatul Căprioarei, Carabină Lungă, Ochi de Şoim şi Descoperitorul de Urme. Această experienţă l-a convins pe Natty că exploatarea egoistă a naturii de către colonişti nu este pentru el şi s-a autoexilat în sălbăticie.

Cele trei scurte referiri la literatura americană nu fac decât să ilustreze sutele de poveşti prezentate în cărţi, pe scenă, în filme şi la televiziune ce au contribuit la valorizarea părăsirii căminului – o valorizare a aventurii pe care o promite circul în viziunea băieţilor ; o valorizare a motivelor pentru care o fată cu un câine pe nume Toto ar fugi de acasă. În fiecare poveste, civilizaţia intervine sau acoperă instinctul natural al individului. Eroul sau eroina ajunge să înfrunte conştiinţa realităţii, pe care o acceptă sau încearcă să schimbe statu-quoul, fapt ce va conduce la autodistrugere. Alegerea este evidentă : Huck fuge cu o barcă ; Nick se înrolează în armată ; Natty pleacă spre Marele Platou ; iar Dorothy, cu micul său câine, Toto, pleacă de acasă spre o destinaţie necunoscută.

Motivele pentru această atitudine binevoitoare a Americii pot fi explicate prin vastele teritorii şi prin valorile şi ingenuitatea atribuite indivizilor de către locuitorii Lumii Noi. Mai întâi, caracterul colosal al Americii face referire la succesul care este înrădăcinat nu în trecutul oamenilor, ci în intenţiile lor. Cu anumite excepţii (femeile şi afro-americanii), pământul era accesibil oricui, iar productivitatea era limitată doar de dimensiunea forţei de muncă disponibile.

Influenţa pământului asupra convingerilor americanilor a fost remarcabilă. Anumiţi scriitori au sugerat că vastele suprafeţe de pământ disponibile au descurajat ascensiunea nobilimii. Alţii au afirmat că distanţele de mii de kilometri ce îi separau de „depravata" Europă promiteau formarea unei societăţi lipsite de legături cu alte ţări. Pentru americani, aceasta însemna un singur lucru : oportunitate.

Apoi, datorită faptului că individualitatea şi ingenuitatea erau considerate a fi singurele caracteristici ce diferenţiau Lumea Nouă de cea Veche, este de înţeles de ce fuga de acasă nu era judecată cu asprime. Având oportunităţi nelimitate şi resurse disponibile, părăsirea căminului s-a alăturat miilor de imigrări din Europa în căutarea unei vieţi noi (Brenner, 1970 ; Libertoff, 1980).

Oricum, această atitudine tolerantă s-a schimbat treptat. De la mijlocul secolului al XIX-lea, societatea a început să vadă în adolescenţi mai degrabă nişte consumatori decât nişte producători, iar odată cu această redefinire a statutului lor a crescut şi dependenţa de familie. Modul de percepere al societăţii despre fuga de acasă s-a schimbat împreună cu societatea. Odată cu închiderea graniţelor şi înlocuirea virtuţii individualităţii cu supunerea faţă de o societate tot mai structurată, fuga de acasă a devenit un răspuns inacceptabil la presiune. În secţiunea următoare, examinăm cauzele ce determină fuga de acasă.

Perspectivele teoretice asupra cauzelor părăsirii căminului

Există mai multe definiţii ale termenului *fugă de acasă*. Cea pe care o vom folosi se referă la „un tânăr cu vârsta cuprinsă între 10 şi 17 ani, ce a lipsit de acasă, cel puţin peste noapte, fără permisiunea părinţilor sau a tutorelui" (Opinion Research Center, 1976, p. 3).

În mod surprinzător, în ultimii ani s-au desfăşurat puţine cercetări în ceea ce priveşte fuga de acasă. Aceasta datorită, probabil, a confuziei populaţiei cu privire la definiţia termenului. Însă, bazându-ne pe cercetările anterioare, există câteva explicaţii oferite pentru o astfel de evadare.

Teoria anomiei sociale şi a oportunităţii diferenţiale (Adams, 1980) sugerează că comportamentul antisocial este rezultatul presiunii sociale. Teoriile psihologice susţin că fuga reprezintă o expresie a pornirilor impulsive. Surse de presiune capabile să producă o stare profundă de alienare se întâlnesc acasă, la şcoală sau în rândul congenerilor. În special Brennan, Huizinga şi Elliott (1978) afirmau că sentimentele de înstrăinare faţă de familie îi induc tânărului o stare de „pasivitate", cu posibilitatea de a se îndepărta de normele familiei. Atunci când tinerii se simt străini faţă de propria familie, pot apela la şcoală sau la congeneri pentru sprijin şi înţelegere, pentru loialitate şi devotament. Dacă grupul congenerilor nu îi acceptă sau mediul şcolar este ostil ori îi respinge, gradul ridicat de alienare poate genera fuga.

Modelul valorilor alternative (Adams şi Munro, 1979) nu este foarte departe de teoria anomiei sociale. Conform acestui model, fuga poate fi determinată de căutarea unor noi structuri ale valorilor şi a unei semnificaţii în societate. Ca şi în trecut, adolescentul ce a fugit de acasă îşi exprimă nu numai dezamăgirea faţă de statu-quo, ci şi speranţa într-o lume nouă, în care oportunităţile îi aşteaptă pe cei ce sunt dispuşi să rişte. Problema acestor tineri o reprezintă „cererile societăţii pentru sistematizare, conformare şi reducerea sinelui la o parte a sistemului" (Adams şi Munro, 1979, p. 366). Pentru aceşti indivizi, plecarea de acasă reprezintă fuga de un sistem ce se opune propriilor valori individuale, ce a generat conflicte şi ură (Adams şi Looft, 1977 ; Adams şi Munro, 1979).

În contrast cu cele două teorii, teoria controlului social (Adams, 1980) susţine că adolescentul care fuge de acasă nu a reuşit să internalizeze normele de comportament acceptabile social. În teoria controlului social, această internalizare îi izolează pe tineri de acele situaţii sau indivizi ce sunt asociaţi cu un comportament inadecvat. Dacă internalizarea nu are loc, atunci tânărul este predispus să se implice în diferite infracţiuni şi să nu respecte regulile, plecând de acasă. Adepţii teoriei controlului social susţin că legăturile slabe cu familia, şcoala şi munca sau comunitatea, în general, cumulate cu expunerea la comportamente antisociale, cresc posibilitatea ca tinerii să plece de acasă. Ca atare, socializarea prematură a tinerilor care fug de acasă a condus la nerespectarea normele convenţionale şi la un nivel scăzut de integrare în grupurile sociale convenţionale şi instituţii (Brennan, Huizinga şi Elliott, 1978).

O ultimă perspectivă asupra explicării acestui fenomen este modelul dezindividualizării (Adams şi Munro, 1979), în care tinerii pleacă de acasă pentru a descoperi cine sunt. Această nevoie de a se descoperi pe sine provine din sentimentul de instabilitate şi lipsa unui scop determinat.

Din aceste perspective începe să se contureze ideea unui posibil grad patologic al fugii. În teoriile descendenţilor şi valorilor alternative, presiunile externe îi determină pe tineri să plece de acasă. Deoarece aceste presiuni ţin de mediu, modelele nu implică tulburări emoţionale ale tinerilor. În contrast, teoria controlului sugerează că lipsa interdicţiilor interne încurajează fuga de acasă. Modelul dezindividualizării, deşi nu neagă influenţa factorilor de mediu, se concentrează asupra sentimentelor de neajutorare şi lipsă de importanţă a indivizilor. Astfel, în ultimele două modele, dinamica psihologică este cauza principală a fugii. În următoarea secţiune examinăm câteva rezultate obţinute în urma cercetărilor, care susţin sau dezmint aceste poziţii.

Cercetările asupra fugii de acasă

Relaţiile cu familia constituie un factor crucial al fugii de acasă. Multe studii au evidenţiat probleme nu numai între părinţi şi adolescenţi, ci şi între părinţi. În aceste studii, viaţa în familie este caracterizată prin tensiuni şi conflicte permanente, mulţi părinţi fiind singuri (Brennan, Huizinga şi Elliott, 1978; English şi English, 1999; Finkelhor, Hotaling şi Sedlak, 1990; Swaim şi Bracken, 1997). Agresiunea sexuală şi fizică este un fenomen frecvent (Kaufman şi Widom, 1999; Molnar *et al.*, 1999; Rotheram-Borus *et al.*, 1996; Simons şi Whitbeck, 1991; Yoder, 1999; Yoder, Hoyt şi Whitbeck, 1998).

Literatura psihologică susţine ideea conform căreia fuga de acasă este un indicator al problemelor emoţionale severe. De exemplu, un studiu recent realizat pe 300 de băieţi ce au plecat de acasă a relevat că aceştia erau neprietenoşi, imaturi, timizi, se simţeau respinşi şi inadecvaţi (Jenkins, 1971). Dovezi suplimentare ce susţin această ipoteză provin şi din alte studii clinice (Edelbrock, 1980; Leventhal, 1963; O'Neal şi Lee, 1959), în care fuga de acasă este văzută ca o afecţiune psihopatologică ce se manifestă la tinerii anxioşi, impulsivi şi care prezintă un comportament ostil, pe care clinicienii îi supraveghează în centrele de tratament. Publicaţiile recente continuă să evidenţieze profilul psihologic profund afectat al acestor tineri (Rohr, 1996).

În ultima vreme, preocupările se concentrează mai mult asupra tinerilor ce prezintă un risc înalt de suicid. În mod special, fetele prezintă un risc mai mare decât băieţii, în timp ce tinerii ce au fost abuzaţi fizic sau sexual au un risc mai mare faţă de cei ce nu au fost agresaţi (Molnar *et al.*, 1999 ; Rotheram-Borus 1993 ; Yoder, 1999 ; Yoder, Hoyt şi Whitbeck, 1998).

Alte studii s-au concentrat asupra riscului ridicat pe care îl prezintă aceşti tineri faţă de contaminarea cu HIV şi alte boli cu transmitere sexuală. Datorită faptului că majoritatea tinerilor ce pleacă de acasă nu sunt educaţi să trăiască independent, oportunitatea unui loc de muncă legitim este inexistentă. Mai exact, a câştiga presupune a cerşi, a fura, a face trafic de droguri sau a presta servicii sexuale în schimbul banilor. De cele mai multe ori, traficul de droguri conduce la fabricarea drogurilor, iar consumul acestora în condiţii neigienice este un fel de invitaţie la HIV (Booth, Zhang şi Kwiatkowski, 1999). În mod asemănător, sexul neprotejat este riscant pentru contractarea virusului HIV şi a altor boli cu transmitere sexuală (Rotheram-Borus *et al.*, 1996).

S-ar părea că există un acord unanim în ceea ce priveşte fuga şi problemele emoţionale pe care le implică aceasta, însă nu este aşa. Multe cercetări din anii '70 contrazic aceste descoperiri. În esenţă, acele lucrări consideră fuga de acasă un răspuns normal la presiunile exercitate de situaţia dificilă din familie sau o aventură. Pentru a susţine astfel de argumente, literatura de specialitate arată că, de-a lungul anilor, aproape jumătate dintre tinerii care pleacă de acasă nu se duc departe, ci rămân în apropierea casei (Nye, 1980a, 1980b ; Shellow *et al.*, 1967 ; Snyder şi Sickmund, 1995). Mulţi nu se duc mai departe de casa unui prieten sau a unei rude (Brennan, Huizinga şi Elliott, 1978 ; Snyder şi Sickmund, 1995). Majoritatea sunt plecaţi doar pentru o perioadă scurtă de timp ; mulţi dispar doar pentru o noapte (Nye, 1980a, 1980b ; Snyder şi Sickmund, 1995). Doar o mică parte dintre aceşti tineri fug de acasă de mai mult de trei ori, iar majoritatea pleacă fără însoţitori (Nye, 1980a, 1980b ; Shellow *et al.*, 1967 ; Snyder şi Sickmund, 1995). Şi, în sfârşit, fuga este rareori bine plănuită. Ca şi în cazul lui Dorothy din *Vrăjitorul din Oz*, majoritatea deciziilor de a pleca sunt luate pe moment, când emoţiile se intensifică (Gullotta, 1979 ; Shelow *et al.*, 1967).

Datele recente prezentate de Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention susţin aceste observaţii. În jur de o treime dintre cazurile în care o familie a avut conflicte legate de reguli, prieteni, şcoală sau statul afară până la ore târzii s-au soldat cu fuga de acasă a adolescenţilor. Majoritatea fugarilor (în jur de 94%) au ajuns în cele din urmă la un prieten sau la o rudă. 67% dintre părinţi sau tutori au ştiut unde se află copilul în jumătate dintre situaţii, iar durata era de două zile sau mai puţin pentru 49% dintre tineri (Finkelhor, Hotaling şi Sedlak, 1990 ; Snyder şi Sickmund, 1995).

Cum se explică aceste puncte de vedere diferite vizavi de fuga de acasă ? Bănuiesc că răspunsul stă în faptul că un grup a plecat de acasă în timp ce celălalt a fost dat afară din casă. Din păcate, în materialele publicate, diferenţierea copiilor străzii de cei ce au fugit de acasă este extrem de dificilă.

Dar, mai întâi, cum definim un copil al străzii ? Un copil al străzii este o persoană tânără ce pleacă de acasă nu de bunăvoie, ci obligată de atitudinile sau acţiunile părinţilor sau tutorilor săi (Gullotta, 1978). Copilul străzii provine dintr-o familie în care părinţii au încetat orice legătură cu tânărul. Problema nu se rezumă la o simplă „răcire a relaţiilor, ci la... o prăbuşire a sistemului familiei, un eşec atât de grav, atât de sfâşietor din punct de vedere emoţional, încât relaţiile dintre părinte şi copil sunt distruse" (Gullotta, 1979, p. 113).

Sunt câteva situaţii ce pot conduce la o respingere atât de puternică şi categorică. Una este descoperirea incestului dintre un părinte şi copil sau dintre copii (Janus *et al.*, 1987 ; Kurtz, Kurtz şi Jarvis, 1991). Consumul de droguri, comportamentul infracţional sau promiscuitatea pot conduce la încheierea legăturilor cu familia. Sau persoana în cauză poate suferi de o boală mentală gravă, incurabilă, sau de o întârziere generală a evoluţiei sale, precum sindromul Asperger, ce face din viaţa familiei o tortură. În orice situaţie, destrămarea este completă şi iremediabilă. În anumite cazuri poate reprezenta sfârşitul încercărilor repetate „de a opri comportamentul nedorit al părinţilor. În alte situaţii, e vorba de găsirea unui ţap ispăşitor sau de părăsirea copilului" (Gullotta, 1979, p. 114).

Studiile recente subliniază această înţelegere, întrucât cercetătorii îi descriu pe tineri ca fugind de situaţii de neconceput (Miller, Eggertson-Tacon şi Quigg, 1990) şi ducând o viaţă izolată, deprimantă şi antisocială (Adams, Gullotta şi Clancy, 1985 ; Hier, Korboot şi Schweitzer, 1990). Finkelhor, Hotaling şi Sedlak (1990) au relatat că aproape 84 % dintre aceşti tineri în proporţii egale fete şi băieţi, au peste 16 ani. Doar 19 % provin din familii nedivorţate. Şi pentru a continua cu afirmaţia anterioară, conform căreia legăturile cu familia au fost nu numai slăbite, ci întrerupte, 44 % au fost rugaţi să plece de acasă, 11 % au fugit şi le-a fost interzis să se mai întoarcă acasă, iar restul au fugit şi „părintelui sau tutorelui nu îi pasă" (p. 153).

Sinteză

S-a estimat că aproximativ 127.000 dintre cei 500.000 de tineri ce pleacă de acasă în fiecare an au fost daţi afară (Snyder şi Sickmund, 1995 ; Whitbeck, Hoyt şi Yoder, 1999). Eu bănuiesc că în rândul acestor tineri se petrec cele mai frecvente şi riscante activităţi sexuale. În rândurile lor se face abuz de droguri. În rândul acestor tineri iau naştere idei de sinucidere. Ei sunt supuşi cel mai des victimizării, atât trecute, cât şi prezente. Şi totuşi, acest grup care are cea mai mare nevoie de ajutor este pierdut în mijlocul unei categorii mai mari, cea a fugarilor, care mai apoi a fost integrat în categoria tuturor „copiilor dispăruţi".

Provocarea pentru cercetători în anii ce urmează constă în separarea acestor tineri de grupul celor care au fugit de acasă. O provocare şi mai mare există pentru cei care oferă servicii sociale destinate tinerilor, ce trebuie să răspundă numeroaselor nevoi ale acestora. Instituţiile de îngrijire nu au funcţionat. Grupurile comunitare şi familiile sociale s-au dovedit la fel de ineficiente. Trebuie dezvoltate modele de îngrijire care să depăşească pragul minim necesar şi să satisfacă într-adevăr nevoile acestor tineri.

Bibliografie

Adams, G.R. (1980), „Runaway youth projects : Comments on care programs for runaways and throwaways", *Journal of Adolescence*, 3, pp. 321-334.

Adams, G.R., Gullotta, T.P., Clancy, M.A. (1985), „Homeless adolescents : A descriptive study of similarities and differences between runaways and throwaways", *Adolescence*, 79, pp. 715-724.

Adams, G.R., Looft, W.R. (1977), „Cultural change: Education and youth", *Adolescence*, 22, pp. 137-149.

Adams, G.R., Munro, G. (1979), „Portrait of the North American runaway: A critical review", *Journal of Youth and Adolescence*, 8, pp. 359-373.

Booth, R.E., Zhang, Y., Kwiatkowski, C.F. (1999), „The challenge of changing drug and sex risk behaviors of runaway and homeless adolescents", *Child Abuse & Neglect*, 23, pp. 1295-1306.

Brennan, T., Huizinga, D., Elliott, D.S. (1978), *The Social Psychology of Runaways*, Lexington Books, Lexington, MA.

Brenner, R.H. (1970), *Children and Youth in America* (vol. 1), Harvard University Press, Cambridge, MA.

Clements, S. (1884/1962), *Adventures of Huckleberry Finn*, Chandler Publishing Co, San Francisco, CA.

Edelbrock, C. (1980), „Running away from home: Incidence and correlates among children and youth referred for mental health services", *Journal of Family Issues*, 1, pp. 210-228.

English, N.D., English, L.M. (1999), „A proactive approach to youth who run", *Child Abuse & Neglect*, 23, pp. 693-698.

Finkelhor, D., Hotaling, G., Sedlak, A. (1990), *Missing, Abducted, Runaway, and Throwaway Children in America*, US Department of Justice, US Government Printing Office, Washington, DC.

Gullotta, T.R. (1978), „Runaway: Reality or myth?", *Adolescence*, 13, pp. 543-549.

Gullotta, T.P. (1979), „Leaving home: Family relationships of the runaway child", *Social Casework*, 60, pp. 111-114.

Hier, S.J., Korboot, P.J., Schweitzer, R.D. (1990), „Social adjustment and symptomatology in two types of homeless adolescents and throwaways", *Adolescence*, 25, pp. 761-772.

Janus, M.D., McCormack, A., Burgess, A.W., Hartman, C. (1987), *Adolescent Runaways: Causes and Consequences*, Lexington Books, Lexington, MA.

Jenkins, R.L. (1971), „The runaway reaction", *American Journal of Psychiatry*, 128, pp. 168-173.

Kaufman, J.G., Widom, C.S. (1999), „Childhood victimization, running away and delinquency", *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 36, pp. 347-370.

Kett, J.F. (1977), *Rites of Passage: Adolescence in America 1790 to the Present*, Basic Books, New York.

Kurtz, P.D., Kurtz, G.L., Jarvis, S.V. (1991), „Problems of maltreated runaway youth", *Adolescence*, 26, pp. 543-556.

Leventhal, T. (1963), „Control problems in runaway children", *Archives of General Psychiatry*, 9, pp. 122-128.

Libertoff, K. (1980), „The runaway child in America: A social history", *Journal of Family Issues*, 1, pp. 151-164.

Miller, A.T., Eggertson-Tacon, C., Quigg, B. (1990), „Patterns of runaway behavior within a larger systems context: The road to empowerment", *Adolescence*, 25, pp. 271-290.

Molnar, B.E., Shade, S.B., Krai, A.H., Booth, R.H., Watters, J.K. (1999), „Suicidal behavior and sexual/physical abuse among street youth", *Child Abuse & Neglect*, 22, pp. 213-222.

Nye, I.F. (1980a), *Runaways: A Report for Parents*, Extension Bulletin # 0743, Washington State University, Pullman, WA.

Nye, I.F. (1980b), *Runaways: Some Critical Issues for Professionals and Society*, Extension Bulletin # 0744, Washington State University, Pullman, WA.

O'Neal, P., Lee, R. (1959), „Childhood patterns predictive of adult schizophrenia: 30 year follow-up", *American Journal of Psychiatry*, 115, pp. 391-395.

Opinion Research Corporation (1976), *National Statistical Survey on Runaway Youth* (partea I), Opinion Research Corporation, Princeton, NJ.

Rohr, M.E. (1996), „Identifying adolescent runaways: The predictive utility of the personality inventory for children", *Adolescence*, 31, pp. 605-623.

Rotheram-Borus, M.J. (1993), „Suicide behavior and risk factors among runaway youths", *American Journal of Psychiatry*, 150, pp. 103-107.

Rotheram-Borus, M.J., Mahler, K.A., Koopman, C., Langabeer, K. (1996), „Sexual abuse history and associated multiple risk behavior in adolescent runaways", *American Journal of Orthopsychiatry*, 66, pp. 390-400.

Shellow, R., Schamp, J., Liebow, E., Unger, E. (1967), *Suburban Runaways of the 1960s*, Monographs of the Society for Research in Child Development, 32, Serial #111.

Simons, R.L., Whitbeck, L.B. (1991), „Sexual abuse as a precursor to prostitution and victimization among adolescents and homeless women", *Journal of Family Issues*, 12, pp. 361-379.

Snyder, H.N., Sickmund, M. (1995), *Juvenile Offenders and Victims: A National Report*, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Washington, DC.

Swaim, K.E., Bracken, B.A. (1997), „Global and domain-specific self-concepts of a matched sample of adolescent runaways and nonrunaways", *Journal of Clinical Child Psychology*, 26, pp. 397-403.

Whitbeck, L.B., Hoyt, D.R., Yoder, K.A. (1999), „A risk-amplification model of victimization and depressive symptoms among runaway and homeless adolescents", *American Journal of Community Psychology*, 27, pp. 273-296.

Yoder, K.A. (1999), „Comparing suicide attempters, suicide ideators, and nonsuicidal homeless and runaway adolescents", *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 29, pp. 25-36.

Yoder, K.A., Hoyt, D.R., Whitbeck, L.B. (1998), „Suicidal behavior among homeless and runaway adolescents", *Journal of Youth and Adolescence*, 27, pp. 753-771.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 24

Infracţionalitatea, delincvenţa şi bandele de tineri

Daniel J. Flannery, David L. Hussey,
Laurie Biebelhausen, Kelly L. Wester

Introducere

Acest capitol oferă o privire de ansamblu asupra comportamentului delincvent şi infracţional în rândul adolescenţilor, cu precădere asupra violenţei, sănătăţii mentale şi bandelor de tineri. Totodată, identificăm principalele diferenţe în comportamentul delincvent şi infracţional în funcţie de gen, etnie, familie şi factorii comunitari.

Delincvenţa juvenilă *versus* tulburările de comportament

Delincvenţa juvenilă este un termen legal utilizat pentru a defini un comportament infracţional al minorilor. Delincvenţa este diferenţiată legal în diferite tipuri de infracţiuni, considerate ilegale din cauza vârstei copilului. Principalele tipuri de abatere includ absentarea nemotivată, consumul de alcool şi droguri, fuga de acasă şi incorigibilitatea. Din punct de vedere istoric, sistemul justiţiei juvenile s-a concentrat mai mult pe reabilitare şi tratament, nu asupra pedepsei ; totuşi, din 1990, mai multe state au adoptat reguli mai aspre de condamnare a adolescenţilor, incluzând decăderea din drepturi sau transferul unui număr ridicat de tineri delincvenţi către instanţele pentru adulţi.

Este important să se facă diferenţa dintre comportamentul delincvent şi diagnosticul clinic de tulburare de comportament. Trăsătura esenţială a tulburării de comportament (TC) este un model repetitiv şi persistent de comportament în care drepturile fundamentale ale altora sau normele şi regulile societăţii considerate adecvate pentru o anumită vârstă au fost încălcate. Acestea includ, de cele mai multe ori, agresiunea fizică sau distrugerea proprietăţii. O persoană tânără catalogată drept delincvent poate să îndeplinească sau nu

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

criteriile pentru diagnosticarea cu tulburare de comportament. Dacă un adolescent adoptă un comportament delincvent/infracţional, este posibil să sufere de o tulburare de comportament. Factorii de risc asociaţi cu o prognoză negativă pe termen lung presupun un debut prematur al comportamentului nedorit şi apariţia unor tulburări de comportament mai grave şi mai frecvente.

Datele oficiale *versus* datele autoraportate

Ratele delincvenţei şi infracţionalităţii juvenile au fost determinate utilizând atât date „oficiale", precum Uniform Crime Report sau National Crime Victimization Survey, precum şi surse ce utilizează date oferite personal de către tineri, precum Youth Risk Behavior Survey (Snyder şi Sickmund, 1999). Deşi au existat numeroase controverse cu privire la acurateţea datelor autoraportate *versus* datele „oficiale" referitoare la ratele arestărilor, dovezile sugerează că primele date sunt mai importante decât cele din urmă în relevarea apariţiei comportamentului delincvent (Elliott, 1994). Datele oficiale pot raporta eronat rata infracţiunilor juvenile din mai multe motive, incluzând : aproximativ jumătate din fapte sunt neraportate (Snyder şi Sickmund, 1999) ; adolescenţii „prinşi" de cele mai multe ori nu sunt arestaţi ; majoritatea adolescenţilor au un istoric al delincvenţei sau o activitate infracţională cu mult timp înainte de a fi arestaţi în mod „oficial" ; adolescenţii sunt de cele mai multe ori doar acuzaţi de cele mai grave acte de delincvenţă. Numărul arestărilor nu corespunde cu numărul infractorilor deoarece o mică parte a acestor infractori (în jur de 6-8%) este inclusă în categoria adolescenţilor infractori (50-70%) (Howell *et al.*, 1995 ; Tracy, Wolfgang şi Figlio, 1990).

Incidenţa/frecvenţa

Adolescenţii pot fi expuşi violenţei, victimizaţi prin violenţă sau pot fi autori ai violenţelor, iar cercetările recente au arătat o asociere puternică între cele trei fenomene (Singer *et al.*, 1995 ; Widom, 1989). Apoi, expunerea, victimizarea şi riscul de a deveni infractori sunt legate atât de etiologia delincvenţei şi infracţionalităţii, cât şi de apartenenţa şi activitatea în cadrul unei bande de tineri. Ratele incidenţei/frecvenţei sunt raportate, în general, pentru tinerii cu vârste cuprinse între 15 şi 19 ani.

Ratele infracţionalităţii juvenile

Asasinatul. Statele Unite sunt una dintre cele mai violente ţări din lume, cu o rată (1,66 la 100.000 de locuitori) a violenţelor comise cu arme ce au condus la decese în rândul copiilor de 2,7 ori mai mare decât următoarea ţară din acest clasament, Finlanda (0,62 la 100.000 locuitori) (Centers for Disease Control & Prevention, 1997 ; Snyder şi Sickmund, 1999). Între 1985 şi 1991, arestările pentru infracţiunile comise cu violenţă

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

au crescut cu până la 125% în rândul fetelor (de la 9.000 până la 21.000) comparativ cu o creştere de 67% în rândul băieţilor, în aceeaşi perioadă. Până la mijlocul anilor '90, creşterea numărului de crime s-a datorat în special extinderii agresiunii în rândul băieţilor şi utilizării mai mari a armelor de foc. Armele au fost folosite în 53% dintre asasinate între anii 1980 şi 1987, respectiv în 82% dintre asasinatele comise de adolescenţi în 1994. Pentru perioada 1980-1997, 88% dintre asasinii adolescenţi aveau 15 ani sau mai mult, 93% erau băieţi şi 56% erau de culoare. Peste 90% dintre asasinii adolescenţi au ucis pe cineva de aceeaşi rasă. Băieţii omoară, în general, o cunoştinţă (54%) sau un străin (37%), în timp ce fetele tind să omoare un membru al familiei (39% *versus* 9%). Adolescentele folosesc mai des cuţitele (32%) sau alte mijloace violente (de exemplu, strangularea) decât o armă (4%).

Ratele arestărilor pentru infracţiunile comise de adolescenţi au scăzut în perioada 1997-1999 (Snyder şi Sickmund, 1999). De exemplu, arestările pentru faptele comise cu violenţă au scăzut cu 19% în 1998, comparativ cu 1994. Majoritatea ratelor scăzute s-au datorat:

1. Reducerii numărului de infracţiuni comise cu violenţă în mai multe zone urbane.
2. Scăderii ratei utilizării armelor de foc (până la 70% de la 82%).
3. Reducerii numărului infracţiunilor comise cu violenţă de către băieţii de culoare.
4. Scăderii ratelor consumului ilegal de substanţe.

În 1998, adolescenţii încă acumulau 12% dintre arestările pentru infracţiunile comise cu violenţă, 6% dintre arestările pentru crimă, 11% pentru violuri, 12% pentru acte de violenţă cu circumstanţe agravante şi 16% pentru furt. Tinerele şi-au revendicat 25% dintre infracţiunile comise de adolescenţi.

În 1997, 6 adolescenţi (cu vârste sub 18 ani) au fost omorâţi zilnic în Statele Unite, 50% dintre victime având vârste cuprinse între 15 şi 17 ani (Snyder şi Sickmund, 1999). Comparativ cu victimele tinere, în cazul tinerilor de 12 ani sau mai mult erau mai frecvente victimele masculine (81% *versus* 55%) şi de culoare (53% *versus* 39%). În anii '80, băieţii reprezentau 62% dintre victimele asasinatelor juvenile, o rată ce a crescut până la 71% în anii '90. Rata victimelor asasinatelor juvenile (de la negri până la albi) a variat de asemenea, crescând de la 4 : 1 în anii '80 până la 7 : 1 în 1993, înainte de a scădea până la 5 : 1 în 1997. Numărul băieţilor ce cad victime asasinilor juvenili este mai mare (83%) decât cel al fetelor. Victimele se regăsesc în mod egal în funcţie de rasă (50% albi, 47% de culoare). În cazul fetelor, este mai probabil ca ele să fie ucise de un alt membru al familiei.

Comportamentul delincvent mai puţin grav. Dacă se exclud cele mai grave forme de comportament violent, frecvenţa comportamentului delincvent este obişnuită, majoritatea adolescenţilor fiind implicaţi în cel puţin o formă de comportament delincvent până la vârsta de 18 ani. În National Longitudinal Survey of Youth, un sondaj efectuat în rândul tinerilor cu vârste cuprinse între 12 şi 16 ani, unul din cinci adolescenţi a recunoscut că a consumat cel puţin o dată alcool în ultimele 30 de zile (50% dintre cei cu vârste cuprinse între 14 şi 15 ani) şi unul din patru cu vârste cuprinse între 14 şi 15 ani a afirmat că a luat marijuana (Snyder şi Sickmund, 1999). Până la vârsta de 12 ani, 79% dintre băieţii de 16 ani au recunoscut că au distrus bunuri în mod intenţionat, 63% au comis acte de

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

violenţă, 60% au purtat o armă, 52% au spus că făceau parte dintr-o bandă, 34% fugiseră de acasă cel puţin o dată, iar 34% au furat ceva în valoare de 50 de dolari sau mai mult (Snyder şi Sickmund, 1999). Unul din cinci a fost arestat până la vârsta de 12 ani, 39% au fumat şi unul din zece a vândut droguri. Conform Center for Disease Control şi Prevention's Youth Risk Behavior Surveillance System (YRBS), 37% dintre elevii de liceu au recunoscut că au luat parte la una sau la mai multe bătăi în anul precedent, una din 20 soldându-se cu răni grave. Elevii din clasele a IX-a şi a X-a erau mai predispuşi să se ia la bătaie decât elevii din clasele a XI-a şi a XII-a. Ratele încălcării legilor pentru aproape toate comportamentele au fost mai mari în rândul adolescenţilor ce au consumat droguri.

Rezumat. Majoritatea tinerilor până în 18 ani au prezentat cel puţin o formă de comportament delincvent. Actele delincvente comise de tinerii până în 18 ani includ consumul de alcool şi droguri, distrugerea de bunuri, acte de violenţă, portul de armă, fuga de acasă sau furtul. Datele oficiale despre infracţiuni (arestările) nu prezintă frecvenţa reală a comportamentului delincvent deoarece nu toate delictele sunt raportate. De-a lungul a trei ani a avut loc o scădere a consumului de droguri, a folosirii armelor de foc de către tineri şi, pe ansamblu, a numărului infracţiunilor comise de tineri.

Etiologia

Etiologia comportamentului delincvent, a crimei şi violenţei este complexă şi determinată de mai mulţi factori. Totuşi, poate fi înţeleasă cel mai bine din punctul de vedere al apariţiei, pentru că originile violenţei la adolescenţi se regăsesc în apariţia timpurie şi în comportament (Tolan, Guerra şi Kendall, 1995). Trei elemente se disting din lucrările despre delincvenţă, infracţiuni şi violenţă :

1. Debutul timpuriu anticipează o infracţionalitate ulterioară.
2. Există o continuitate în ceea ce priveşte infracţionalitatea (infractorii juvenili sunt mai predispuşi să devină infractori adulţi).
3. Delincvenţii juvenili recidivişti comit un procent semnificativ din totalul infracţiunilor.

Debutul timpuriu

Apariţia problemelor în copilărie, şi anume comportamentul agresiv şi distrugător, este un factor puternic şi semnificativ pentru comportamentul antisocial de mai târziu (Tremblay *et al.*, 1992 ; Farrington, 1994). De fapt, una dintre cele mai semnificative descoperiri ale cercetărilor este aceea că agresivitatea este un comportament relativ stabil şi persistent care deseori îşi are originile în copilărie (Olweus, 1979 ; Huesmann şi Moise, 1999). Diferenţele individuale în comportamentul social corespunzător agresivităţii pot fi evidente înainte de vârsta de 2 ani (Kagan, 1988) sub forma particularităţilor de comportament şi a caracteristicilor. Până la 8 ani, comportamentul agresiv al copiilor poate fi relativ stabil şi predictiv pentru agresiunile adulte (Farrington, 1990), debutul precoce al comportamentelor violente fiind un indicator al comiterii ulterioare a unor fapte similare sau chiar mai grave (Farrington, 1991 ; Loeber şi Stouthamer-Loeber, 1987 ; Thornberry, Huizinga şi Loeber, 1995).

Studiul longitudinal al lui Moffitt (1993) a ajutat la conceptualizarea a două tipuri de patternuri ale delincvenţei : unul permanent pe durata vieţii şi unul prezent doar în adolescenţă. Copiii ce se încadrează în prima categorie se caracterizează printr-un debut timpuriu al comportamentului delincvent şi o stabilitate a acestuia de-a lungul timpului şi situaţiilor. Patternul prezent doar în adolescenţă este caracterizat atât de începutul, cât şi de continuarea comportamentelor delincvente în adolescenţă. *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders IV* (DSM-IV) face o distincţie similară în diagnosticul tulburărilor de comportament în copilărie, adăugând un factor, şi anume, debutul înainte de vârsta de 10 ani, atrăgând atenţia asupra prognozelor extrem de negative asociate cu declanşarea timpurie a comportamentelor antisociale şi un risc sporit al perpetuării lor în viaţa adultă în ceea ce priveşte tulburările de personalitate antisocială şi cele legate de consumul de substanţe (APA, 1994). Având în vedere că o mare parte a comportamentului este consolidat în şcoala primară, debutul timpuriu al comportamentului antisocial în copilărie este un factor de risc important pentru eforturile de prevenire şi intervenţie.

Continuitatea

Comportamentul agresiv este probabil cel mai bine înţeles ca interacţiunea dintre factorii de predispoziţie individuali şi influenţele mediului, declanşându-se deseori devreme şi continuând în adolescenţă şi la începutul perioadei adulte. Băieţii care îşi încep cariera de infractori spre sfârşitul copilăriei sau începutul adolescenţei prezintă cel mai mare risc de a deveni infractori recidivişti (Patterson, DeBarysne şi Ramsey, 1989), înregistrându-se o continuare a comportamentelor antisociale din copilărie în adolescenţă şi maturitate (Farrington *et al.*, 1990 ; Huesmann şi Moise, 1999). Mai multe studii longitudinale ce s-au efectuat de-a lungul a 40 de ani în Vest sprijină ideea continuităţii comportamentului agresiv (Farrington, 1990 ; McCord, 1983 ; Moffitt, 1990).

Recidiva

Deşi cercetătorii nu sunt de acord cu definiţiile exacte şi punctele de vedere la obiect în legătură cu infractorii recidivişti juvenili, dovezile susţin ipoteza de bază conform căreia comportamentul infracţional recidivant implică trei aspecte :

1. Frecvenţa mai mare a infracţiunilor.
2. O diversitate sau un număr mai mare de tipuri de infracţiuni.
3. Fapte mai grave (Farrington, 1991 ; Loeber, 1982).

Mulţi dintre infractorii recidivişti sunt şi violenţi în comiterea faptelor (Loeber şi Farrington, 1998). Ei prezintă un comportament antisocial mai frecvent şi mai grav de

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

la vârste mai mici şi tind să comită un număr mai mare de infracţiuni, incluzând infracţiuni violente sau grave, de-a lungul unor perioade mari de timp (Farrington *et al.*, 1990 ; Loeber, 1982 ; Shelden şi Chesney-Lind, 1993 ; Tracy, Wolfgang şi Figlio, 1990).

Căile de apariţie

Incidenţa şi frecvenţa delictelor grave, alături de vârful violenţei în adolescenţă şi la începutul maturităţii sunt mai frecvente în rândul băieţilor decât al fetelor (Elliott, 1994). O primă ipoteză a teoriilor asupra delincvenţei este aceea că problemele grave de comportament apar într-o manieră ordonată. Căile de apariţie ajută la corelarea patternurilor, cum ar fi debutul timpuriu, continuitatea şi recidivarea cu formulările conceptuale care sintetizează factorii de risc şi comportamentele problematice cu secvenţe ale dezvoltării. Cercetările evidenţiază faptul că există o traiectorie a escaladării comportamentelor, conducând de la infracţiuni minore la infracţiuni grave. În analiza istoricului comportamentului antisocial şi delincvent al copiilor, Loeber şi colaboratorii săi au propus trei căi de apariţie a delincvenţei – comportamentul deschis, ascuns şi conflictul cu autorităţile (Loeber *et al.*, 1993 ; Loeber şi Hay, 1994). Prima implică acţiuni ce tind să fie direct agresive şi include lupta fizică şi violenţa. A doua implică acţiuni mai puţin agresive, cum ar fi furtul, minciuna, distrugerea bunurilor şi spargerea. Conflictul cu autorităţile este cea mai veche cale şi presupune comportamente precum sfidarea, nesupunerea, absentarea nemotivată de la şcoală şi fuga. Căile de cercetare oferă patternuri pentru determinarea riscului de comportament antisocial în rândul grupurilor de tineri şi ajută la monitorizarea şi evaluarea intervenţiilor.

Factorii de risc

Explicarea factorilor de risc care influenţează delincvenţa şi infracţiunea implică interacţiuni complexe persoană-mediu în rândul indivizilor, familiilor, congenerilor, şcolilor şi societăţii. La nivel individual, factorii ce determină delincvenţa şi infracţiunile cuprind caracteristici psihologice şi biologice identificabile la copiii de vârstă mică. Din perspectiva nivelului individual, factorii de risc ai delincvenţei şi infracţiunii comise cu violenţă includ naşterea prematură (Raine, Brennan şi Mednick, 1994), sexul bărbătesc (Elliott, 1993), IQ verbal scăzut (Huesmann *et al.*, 1984), deficitul de atenţie (Farrington *et al.*, 1990), agresivitatea severă şi problemele de comportament de la o vârstă fragedă (Thornberry, Huizinga şi Loeber, 1995), expunerea la violenţă şi abuzuri (Flannery *et al.*, 1998 ; Thornberry, 1994 ; Widom, 1989) şi consumul de substanţe (Leukefeld *et al.*, 1998).

Cercetarea deficienţelor social-cognitive a identificat diferenţe în modul în care copiii agresivi codifică şi procesează informaţiile, inclusiv intenţiile ostile şi lipsa capacităţilor sociale de a rezolva problemele (Huesmann *et al.*, 1984 ; Lochman şi Dodge, 1994). Copiii expuşi în mod repetat la violenţe tind să fie „hipervigilenţi”, să se aştepte la ce e mai rău şi să răspundă agresiv la ostilităţile percepute din partea grupurilor de congeneri sau a persoanelor autoritare. Este posibil ca copiii expuşi violenţelor să nu aibă control asupra propriilor reacţii în situaţiile în care se simt ameninţaţi sau înfricoşaţi. Drept urmare, ei pot acţiona agresiv, bazându-se pe percepţiile greşite ale intenţiilor celorlalţi.

Cercetările asupra factorilor biologici legate de comportamentele antisociale şi agresive au examinat mai mulţi factori-cheie, ce includ genetica, hormonii şi neurotransmiţătorii. Personalitatea antisocială pare să se dezvolte în familie, indiferent de gen (Plomin, Nitz şi Rowe, 1990), chiar şi fără transmiterea de la părinte la copil. Studiile hormonale au indicat că nivelele testosteronului, la băieţi, influenţează, dar şi rezultă din agresiune (Susman şi Ponirakis, 1997 ; Tremblay *et al.*, 1997). Nivelele hormonale acţionează asupra sistemului senzorial al corpului, mărind sau reducând potenţialul pentru instigarea unui comportament. Contextele sociale şi psihologice pot afecta modul în care hormonii interacţionează cu comportamentul, precum evenimentele ce cauzează secreţia testosteronului prin intermediul instigării asociate cu experienţele stresante. Într-o manieră similară, nivelele scăzute ale neurotransmiţătorului serotoninei par să fie asociate cu nivelele ridicate de agresivitate, iar mediile sociale ostile pot avea un impact negativ asupra funcţiei serotoninei şi agresivităţii (Simon şi Coccaro, 1999). Întrucât factorii biologici încep să fie implicaţi în aspectele legate de delincvenţă, este evident că sunt necesare mai multe cercetări, în special la adolescente.

Factorii familiali

Factorii familiali asociaţi cu dezvoltarea unui comportament violent şi agresiv implică o serie de caracteristici şi comportamente agresive (McCord, 1979 ; Maguin *et al.*, 1995). Întrucât agresivitatea este deprinsă din interacţiunile cu ceilalţi şi cu mediul (Dodge *et al.*, 1990 ; Huesmann şi Eron, 1989), ea poate fi învăţată de la părinţi prin modelele comportamentale, prin inducere şi prin condiţiile din familie ce frustrează sau persecută copilul (Patterson, DeBarysne şi Ramsey, 1989). Factorii familiali de risc includ maltratarea, comportamentul parental antisocial şi infracţional, practicile precare de gestionare a familiei, disciplina dură sau inconsecventă, relaţiile proaste dintre părinţi şi copii, respingerea parentală şi un frate delincvent (Eron, Huesmann şi Zelli, 1999 ; Maguin *et al.*, 1995 ; Widom, 1989). Părinţii antisociali prezintă un risc ridicat de a creşte copii antisociali şi de a utiliza strategii ineficiente ce încurajează comportamentul negativ (Patterson, DeBarysne şi Ramsey, 1989). Factorii de stres din familie precum şomajul, violenţa, certurile din cuplu şi divorţul sunt de asemenea asociate cu delincvenţa (Patterson *et al.*, 1989 ; McCord, 1979). Teoretic, agresivitatea şi comportamentul ce derivă din ea (învăţate) se instituie încă de la început (Eron, Huesmann şi Zelli, 1991) şi coexistă de cele mai multe ori în contexte culturale şi sociale specifice.

Grupurile de congeneri

Influenţa negativă a grupurilor de congeneri contribuie de asemenea la comportamentul violent şi agresiv. Copiii ce manifestă tendinţe antisociale de la o vârstă fragedă sunt predispuşi respingerii de către grupurile de congeneri din cauza agresivităţii lor şi comportamentelor coercitive. Comportamentul antisocial şi respingerea de către grupurile de congeneri îndeplinesc în acest caz roluri de factori de risc ce promovează asocierile cu grupurile de congeneri ce se abat de la norme (Patterson, DeBarysne şi Ramsey, 1989). În copilărie, influenţele grupurilor de congeneri şi ale familiei capătă o importanţă tot mai mare în ceea ce priveşte delincvenţa şi comportamentele infracţionale. Grupurile de congeneri par să fie un loc pentru întărirea comportamentelor negative şi agresive în rândul tinerilor ce se îndreaptă deja în acea direcţie (Loeber şi Hay, 1994). Asocierea cu grupurile antisociale poate contribui mai târziu la extinderea comportamentelor antisociale până la consumul de substanţe, delincvenţă (Farrington şi Hawkins, 1991) şi probleme şcolare. Asocierea negativă cu grupurile de congeneri prin apartenenţa la o bandă poate creşte semnificativ posibilitatea apariţiei unor comportamente antisociale mult mai grave (Huff, 1996b ; Thornberry, Huizinga şi Loeber, 1995).

Şcoala

80% sau chiar mai mult dintre tinerii delincvenţi au avut una sau mai multe probleme la şcoală, incluzând suspendarea, absentarea nemotivată, rezultate şcolare slabe şi abandonul şcolar (Huizinga şi Jakob-Chien, 1998). Problemele legate de şcoală sunt factori corelativi comuni şi puternici ai delincvenţei, iar relaţia a fost riguros investigată (Gottfredson, 1989 ; Maguin şi Loeber, 1996). Există o corelare semnificativă între absentarea nemotivată, suspendare şi delincvenţa gravă (Huizinga şi Jakob-Chien, 1998). Natura şi direcţia legăturii dintre delincvenţă şi rezultatele şcolare slabe sunt totuşi neclare. Numeroase informaţii au demonstrat că rezultatele slabe obţinute la şcoală anticipează delincvenţa juvenilă (Farrington *et al.*, 1987), mai ales prin asocierea sa cu comportamentul distructiv (Tremblay *et al.*, 1992).

Mediul educaţional poate fi de asemenea un factor de risc ce încurajează nesupunerea, agresivitatea, delincvenţa şi violenţa. Structurile şcolare dezorganizate, cu o disciplină laxă şi aplicarea forţată a regulilor, un spaţiu aglomerat şi lipsa conformării la regulile de conduită pot creşte înclinaţia către agresivitate şi violenţă (Flannery, 1997 ; Gottfredson, 1981 ; Guerra *et al.*, 1995). În afara mediului educaţional, petrecerea timpului liber fără nici o supraveghere constituie un factor de risc care a fost asociat cu creşterea delincvenţei, şi a abuzului de substanţe, precum şi cu grupurile de congeneri cu comportament antisocial (Flannery, Williams şi Vazsonyi, 1999).

Factorii sociali

Cartierul şi factorii sociali ce influenţează apariţia delincvenţei includ sărăcia, apartenenţa la o bandă, accesibilitatea drogurilor (Maguin *et al.*, 1995), prezenţa violenţei sau o rată ridicată a infracţionalităţii (Gottfredson şi Hirshi, 1990 ; Sampson, Raudenbush şi Earls, 1997), slaba ataşare de cartier, în general, şi dezorganizarea socială (Maguin *et al.*, 1995 ; Sampson şi Lauritsen, 1994). Aceşti factori pot fi ţinuţi sub control prin programe multifuncţionale ce mobilizează şi organizează în mod eficient structurile comunităţii (Hawkins şi Catalano, 1992).

Rezumat. S-a dovedit că agresivitatea este o caracteristică stabilă, asemenea unui indicator al violenţei la maturitate. S-a stabilit că incidenţa şi frecvenţa delincvenţei juvenile ating punctul maxim în adolescenţă şi la începutul perioadei adulte. Alţi factori de risc ai comportamentului agresiv includ diferenţe individuale, factori biologici şi genetici, influenţe familiale, relaţiile cu grupurile de congeneri şi factori educaţionali şi sociali.

Expunerea la violenţă şi sănătatea mentală

Expunerea la violenţă a fost legată de un număr mare de sechele ale sănătăţii mentale şi sechele comportamentale, incluzând depresia (Freeman, Mokros şi Poznaski, 1993), stresul (Lorion şi Saltzman, 1993), teama şi îngrijorarea (Freeman *et al.*, 1993), agresivitatea (Rivera şi Widom, 1990), anxietatea (Singer *et al.*, 1995), un nivel scăzut al stimei de sine (Sturkie şi Flanzer, 1987), stresul posttraumatic (Davies şi Flannery, 1998) şi comportamentul autodistructiv (Rivera *et al.*, 1992). Aceste sechele au efecte semnificative asupra funcţionalităţii copiilor acasă şi la şcoală şi pot întrerupe ciclul de dezvoltare al acestora, adaptarea şi funcţionarea ulterioară.

Copiii şi adolescenţii care au căzut victime ale violenţei familiale prezintă un risc ridicat de violenţă pe viitor. Thornberry (1994) a arătat că adolescenţii maltrataţi în copilărie prezentau o probabilitate mai ridicată de a fi implicaţi în acte de violenţă. În mod similar, a arătat că adolescenţii ce cresc într-o familie în care se manifestă violenţa de cuplu, ostilitatea generală sau maltratarea juvenilă prezentau un risc sporit de violenţă.

Rezultatele obţinute în urma studiilor ce au urmărit relaţia dintre expunerea la violenţă şi comportamentul delincvent sugerează că delincvenţii violenţi sunt mai predispuşi decât cei non-violenţi să fi fost supuşi abuzului fizic (Rivera şi Widom, 1990 ; Thornberry, 1994). Un studiu efectuat pe un eşantion de copii a demonstrat că experienţa abuzului fizic a reprezentat un factor de risc în dezvoltarea comportamentelor agresive. Copiii expuşi unui astfel de abuz erau mai predispuşi să dobândească structuri insuficiente de procesare a informaţiei în comparaţie cu ceilalţi (Dodge, Bates şi Petit, 1990). Alte câteva studii au concluzionat că a fi martor sau victimă a violenţei, incluzând abuzul din cadrul familiei, era echivalent cu violenţa autoraportată şi delincvenţa (Flannery *et al.*, 1998 ; Kaufman şi Cicchetti, 1989). Adolescenţii căzuţi victime ale violenţei din familie

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

sunt mai predispuşi să se alăture unei bande, în special pentru protecţie (Chesney-Lind şi Brown, 1999). Apartenenţa la o bandă duce însă şi la creşterea oportunităţii adolescenţilor de a se implica în activităţi infracţionale (Huff, 1996b).

Există o comorbiditate şi o corelaţie esenţială între comportamentul antisocial, delincvenţă şi consumul de droguri, expunerea la violenţă şi persecuţie, problemele mentale şi problemele la şcoală (Thornberry, Huizinga şi Loeber, 1995). Atât delincvenţii, cât şi adolescenţii consumatori de droguri sunt mai expuşi obţinerii unor rezultate şcolare slabe, structurii familiale şi problemelor conflictuale (Hawkins, Catalano şi Brewer, 1995) şi prezintă un istoric de agresivitate încă din copilărie, ce anticipează consumul frecvent de droguri şi delincvenţa (O'Donnell, Hawkins şi Abbott, 1995). Copiii diagnosticaţi cu tulburări de comportament distructive prezintă un risc ridicat de manifestare a unui comportament agresiv (Huesmann şi Moise, 1999 ; Moffitt, 1990). În general, delincvenţii înregistrează o frecvenţă mai ridicată a problemelor psihologice (Flannery, Singer şi Wester, 2001 ; Huizinga şi Jakob-Chien, 1998), majoritatea delincvenţilor violenţi având un nivel ridicat de externalizare a simptomelor şi comportamentului agresiv.

Rezumat. Expunerea la violenţă a fost legată de un număr mare de probleme mentale, de comportamentul agresiv şi comportamentul autodistructiv. Copiii şi adolescenţii expuşi violenţei, în mod deosebit violenţei familiale, riscă să devină ei înşişi agresori violenţi. Delincvenţii juvenili prezintă, în general, o frecvenţă mai mare a problemelor mentale decât cei care nu sunt delincvenţi. Cel mai probabil, agresorii juvenili violenţi au fost expuşi violenţei şi abuzului fizic.

Bandele, drogurile şi armele

Bandele de tineri

Nu există un acord general asupra a ceea ce defineşte sau constituie o bandă (Howell, 1994 ; Huff, 1996a). Statul şi jurisdicţiile locale tind să dezvolte propria definiţie şi să iniţieze politici bazate pe criterii locale. Totuşi, câteva criterii comune sunt utilizate în mod normal pentru a defini bandele :

1. Sunt o structură organizaţională formală.
2. Grupul are un lider sau o ierarhie organizaţională.
3. Grupul este în general, dar nu întotdeauna, asociat cu un teritoriu specific sau o zonă.
4. Există o interacţiune strânsă între membrii grupului.
5. Membrii bandei prezintă un comportament delincvent sau infracţional.

Ultimul criteriu, comportamentele delincvente sau infracţionale, reprezintă caracteristica ce diferenţiază o bandă de celelalte grupuri de adolescenţi, mai prosociale.

Câţi copii sunt în bande? Sondajul referitor la aplicarea legii efectuat de Curry, Ball şi Fox (1994) în 1991 a arătat că în Statele Unite erau 4.881 de bande cu 249.324 de membri. În 1997, National Youth Gang Survey (Office of Juvenile Justice & Delinquency Prevention, 1999) a raportat existenţa a 31.000 de bande în 4.800 de oraşe americane, cu un număr estimativ de 846.000 de membri sub 18 ani. Cifrele mari s-ar putea datora îmbunătăţirilor în colectarea informaţiilor despre tineri ce aparţin bandelor sau creşterii reale a membrilor şi activităţii bandelor. Un lucru este cert – bandele afectează mai multe oraşe şi jurisdicţii (aproape 60% dintre departamentele poliţiei din Statele Unite au raportat probleme cu bandele în 1994), creşteri dramatice înregistrându-se din anii '90. Trei din patru oraşe declară că au bande active. Mai bine de jumătate dintre suburbii au bande, comparativ cu 35% dintre oraşele mici şi una din patru comunităţi rurale. Bandele nu mai sunt un fenomen exclusiv urban.

Cine face parte dintr-o bandă? Vârstele membrilor bandelor variază, în general, de la 14 la 24 de ani, media fiind de 17 ani, deşi în alte oraşe membrii sunt puţin mai în vârstă. Există dovezi potrivit cărora copii în vârstă de 8 ani aparţin unor bande sau sunt membri „aspiranţi" (Embry *et al.*, 1996 ; Huff, 1996b). Conform datelor din 1995, 90% dintre membrii bandelor sunt băieţi, majoritatea cu vârste cuprinse între 18 şi 24 de ani (37%), urmaţi de cei între 15 şi 17 ani (34%) şi de cei sub 14 ani (16%). Prezenţa fetelor creşte în special în oraşele mici şi în zonele rurale, iar unele studii sugerează că, în prezent, până la o treime dintre membrii bandelor sunt fete (Chesney-Lind şi Brown, 1999) ; în orice caz, fetele reprezintă un procent relativ mic (5-10%) (Curry, Ball şi Fox, 1994). Din punctul de vedere al compoziţiei etnice, în jur de 44% dintre membrii bandelor sunt hispanici, 35% de culoare, 14% albi şi 5% asiatici, deşi aceasta variază semnificativ în funcţie de regiunea ţării.

Huff (1996b) a identificat o *anumită evoluţie* de la „a umbla" cu o bandă (fiind un membru „aspirant") la alăturare şi arestare. Membrii bandelor au răspuns că au început să se identifice prima oară cu bandele pe la vârsta de 13 ani şi li s-au alăturat, în medie, şase luni mai târziu. Au fost arestaţi pentru prima oară pe la 14 ani, la un an după asocierea lor cu o bandă şi cam la şase luni după ce au devenit membri.

Atât pentru băieţi, cât şi pentru fete, activitatea sexuală de la o vârstă mică sporeşte semnificativ probabilitatea de a comite delicte (Flannery, Rowe şi Gulley, 1993) şi de a se alătura unei bande (34% pentru fete şi 17% pentru băieţi) (Bjerregaard şi Smith, 1993). Faptul de a petrece timpul cu congenerii sau de a avea un frate mai mare care este delincvent ori aparţine unei bande creşte semnificativ posibilitatea ca un tânăr sau o tânără să devină delincvent(ă) sau membru(ă) a(l) unei bande (Rowe şi Gulley, 1992).

Ce anume fac bandele şi membrii acestora? Tinerii care aparţin unor bande sunt mai predispuşi să :

1. Aibă arme sau cuţite cu ei la şcoală.
2. Să poarte o armă.
3. Să consume şi să vândă droguri.
4. Să fie implicaţi în spargeri şi infracţiuni la adresa proprietăţii.

Deşi membrii bandelor sunt implicaţi în distribuţia şi vânzarea drogurilor, iar anumite bande s-au format special pentru a distribui droguri, majoritatea cercetărilor arată că traficul de droguri nu este o activitate de bază a bandelor (Huff, 1996b ; Klein, Maxson şi Cunningham, 1991). Majoritatea infracţiunilor privind membrii bandelor sunt lupte de stradă, nu violenţe generate de droguri. Ele sunt considerate ca fiind legate de droguri doar dacă ofiţerii de poliţie găsesc numai droguri asupra victimei (sau cantităţi mari de bani).

Apartenenţa la bande supune tinerii riscului unor numeroase evenimente negative, incluzând debutul timpuriu al actelor delicvente şi victimizarea în cazul violenţelor, debutul timpuriu al contactului sexual şi riscul unei sarcini la o vârstă fragedă sau naşterea unui copil (Morris *et al.*, 1996). Comparativ cu tinerii care nu fac parte dintr-o bandă, adolescenţii membri ai bandelor erau mai predispuşi să fie autori şi victime ale unui atac, să poarte o armă (79% *vs* 22%), să fie victime ale focurilor de armă trase din maşini (40% *vs* 2%), să fie victime ale omuciderilor (15% *vs* 0%) şi să fie implicaţi în consumul şi vânzarea de droguri. Membrii bandelor au mai frecvent gânduri de sinucidere şi încercări de a se sinucide, deseori implicând consumul excesiv de substanţe (Flannery, Huff şi Manos, 1998).

În cazul băieţilor care sunt membri ai bandelor, este mai probabil ca ei să comită acte violente şi să consume droguri, spre deosebire de fetele membre care sunt mai predispuse să comită infracţiuni de distrugere de bunuri decât să comită acte violente (FBI, 1994). Deşi rezultatele şcolare proaste par să fie o motivaţie atât pentru băieţi, cât şi pentru fete de a se alătura unei bande, probabilitatea mai mică de a termina şcoala pare să fie o motivaţie mai puternică pentru fete (Chesney-Lind şi Brown, 1999). Atât băieţii, cât şi fetele se alătură bandelor din motive similare: statutul social modest, domiciliază în cartiere dezorganizate sau socializează pe stradă şi se alătură bandei de la o vârstă fragedă. Pentru mulţi tineri, apartenenţa la o bandă reprezintă contextul împlinirii nevoilor normale de dezvoltare, incluzând solidaritatea grupului, mai ales în cartierele tip ghetou sau pentru tinerii din familiile disfuncţionale.

Implicarea fetelor în bande. Nu există nici un „tip" de fată membră a unei bande. Fetele din bande pot fi sclave sexuale, proprietatea băieţilor, persoane care ţin şi ascund armele şi drogurile partenerilor lor sau pot face parte din propria bandă de fete, dar care nu are nici un contact cu vreo bandă de băieţi (Chesney-Lind şi Brown, 1999). Membrele bandelor provin, de obicei, din medii mai problematice decât băieţii (Moore, 1991), 62% dintre ele raportând că au fost abuzate sexual sau rănite. De fapt, fetele afirmă deseori că s-au alăturat unei bande pentru a se proteja de violenţa din cartier sau de cea familială, respectiv din cauză că nu întrevăd nici un viitor pentru ele, nici o alternativă decentă de carieră (pentru că au abandonat şcoala), nu au nici o competenţă şi au trăit în comunităţi dominate de bărbaţi (Campbell, 1990). Date recente sugerează că viitorul care le aşteaptă pe fetele din bande este într-adevăr sumbru; 94% vor continua să aibă copii, iar 84% îi vor creşte fără tată (Chesney-Lind şi Brown, 1999). O treime dintre ele vor fi arestate, iar marea majoritate vor depinde de asistenţă socială (Campbell, 1990).

Armele de foc şi violenţa juvenilă

Folosirea şi accesibilitatea unei arme de foc cresc semnificativ riscul comiterii unei crime şi al accidentării în comiterea unei infracţiuni de către un tânăr (Berkowitz, 1994). Ratele arestărilor juvenile pentru folosirea armelor au crescut cu 103% între 1985 şi

1994, contribuind la sporirea ratelor infracţionalităţii juvenile de-a lungul aceleiaşi perioade (Fingerhut, 1993). Ratele mortalităţii cauzate de armele de foc sunt de şase ori mai mari pentru băieţi decât pentru fete şi de nouă ori mai mari pentru băieţii de culoare decât pentru cei albi. Creşterea numărului de decese cauzate de armele de foc între anii 1985 şi 1990 s-a datorat în întregime creşterii numărului de tineri cu vârste cuprinse între 10 şi 14 ani care şi-au pierdut viaţa în incidente violente (Fingerhut, Ingram şi Feldman, 1992).

Ratele criminalităţii şi violenţei juvenile sunt strâns legate de utilizarea şi accesibilitatea unei arme, chiar şi în rândul tinerilor care nu sunt judecaţi şi neviolenţi. Într-un sondaj al lui Harris din 1993, 60% dintre elevii cu vârste cuprinse între 10 şi 19 ani îşi puteau face rost de o armă oricând doreau, 15% au afirmat că au purtat o armă în ultimul an, iar 4% au recunoscut că au adus o armă la şcoală în ultimul an (O' Donnell, Hawkins şi Abbott, 1995). În cazul băieţilor care renunţă la şcoală este o probabilitate de trei ori mai mare să deţină una sau mai multe arme.

În urma unui sondaj recent al infractorilor închişi şi al băieţilor din zece licee aflate în zonele mărginaşe ale oraşului, în ceea ce priveşte utilizarea şi accesul la armele de foc (Sheley şi Wright, 1993), aproximativ 83% dintre cei închişi (media de vârstă de 17 ani) şi 22% dintre elevi au afirmat că au avut arme şi peste jumătate dintre cei închişi au recunoscut că au purtat arme pe aproape toată durata ultimului an sau a ultimilor doi ani înainte de a fi închişi. Aceasta, în comparaţie cu 12% dintre liceeni care au raportat că au adus în mod regulat arme în şcoală ; aproape unul din patru a recunoscut că a făcut acest lucru „din când în când”. Doar 13% dintre deţinuţi şi 35% dintre liceeni au spus că ar întâmpina dificultăţi în a obţine o armă ; aproape jumătate dintre toţi respondenţii au afirmat că ar împrumuta o armă de la membrii familiei sau de la prieteni, mai mulţi decât cei care ar obţine una de pe „stradă” (54% dintre deţinuţi şi 37% dintre elevi) (Sheley şi Wright, 1993). Cel mai frecvent motiv invocat pentru deţinerea sau portul unei arme a fost autoprotecţia. Tinerii erau convinşi că nu sunt în siguranţă în cartierele şi în şcolile lor.

Consumul de substanţe şi infracţionalitatea

Există o relaţie semnificativă între consumul de substanţe şi delincvenţă, indiferent de tipul de drog, de infracţiunea comisă sau de eşantionul ales – adolescenţii care consumă droguri sunt mai predispuşi să comită delincvenţe (Leukefeld *et al.*, 1998). Infracţiunea violentă este în special asociată cu consumul de *crack* sau cu implicarea în afacerile cu astfel de droguri. Etiologia consumului de substanţe în adolescenţă prezintă mulţi dintre factorii de risc ai comportamentului delincvent şi violent (Snyder şi Sickmund, 1995), iar programele de intervenţie preventivă încep să încadreze atât violenţa, cât şi consumul de substanţe în categoria comportamentelor ce au ca scop diminuarea acestora.

Drogurile şi armele de foc. Combinaţia dintre droguri şi armele de foc pare să aibă o mare contribuţie pentru factorii determinanţi ai violenţei şi ai activităţii bandelor, atât pentru cei contextuali, cât şi pentru cei situaţionali, şi este exclusiv responsabilă de tendinţele creşterii numărului de crime în rândurilor adolescenţilor şi numărului de victime începând cu anii ’50 (Blumstein, 1995).

Tinerii membri ai bandelor ce poartă arme pentru autoapărare şi pentru obţinerea unui anumit statut social şi care de asemenea s-ar putea ocupa cu traficul de droguri sunt supuşi unui risc ridicat de violenţă. Ei sunt deseori impulsivi şi le lipsesc abilităţile cognitive de rezolvare a problemelor pentru a atenua conflictele. Luptele cu pumnii se transformă în confruntări letale deoarece îşi fac prezenţa armele. Acest „episod" poate fi exacerbat de problemele de socializare (de exemplu, supraveghere parentală redusă) asociate cu sărăcia extremă, procentul mare al familiilor monoparentale, educaţia precară şi sentimentul de neajutorare în faţa vieţii (Blumstein, 1995).

Rezumat. Angrenarea în comportamentul delincvent sau criminal este o caracteristică ce distinge bandele de celelalte grupuri de adolescenţi prosociali. În general, bandele nu se mai limitează la mediul urban, ci acţionează şi în mediul suburban, în micile oraşe şi în mediul rural.

Numărul infracţiunilor comise de adolescenţi, crimele săvârşite de infractori cu vârste între 10 şi 17 ani cu ajutorul armelor, ratele de arestare ale băieţilor între 14 şi 17 ani acuzaţi de crime şi numărul arestărilor din cauza drogurilor au crescut semnificativ începând cu anii '90 (Blumstein, 1995). Alcoolul este implicat în aproape 40% dintre incidentele violente, respondenţii declarând că un consum ridicat de alcool înaintea izbucnirii conflictului a dus la escaladarea acestuia.

Prevenirea şi intervenţia

Abordările prevenirii şi intervenţiei în cazul delincvenţei au beneficiat de numeroase studii ce au conceptualizat efectul complex al dezvoltării umane în cazul factorilor individuali şi ecologici. Din cauza naturii eterogene a violenţei şi a prezenţei acesteia în alte probleme de comportament, strategiile de prevenire şi intervenţie variază în funcţie de interacţiunea intervenţiilor cu trăsăturile individuale, structurile sociale şi contextul dezvoltării (Tolan, Guerra şi Kendall, 1995). Este dificil de delimitat strategiile stricte de prevenire de cele de intervenţie deoarece, teoretic, dar şi practic, sunt adesea implementate pentru a se adresa populaţiei cu nevoi multiple în contexte diferite.

Cunoştinţele de bază în ceea ce priveşte prevenirea şi intervenţia s-au extins puternic începând cu anii '90 şi includ trei nivele de prevenire: primar, secundar şi terţiar. Prevenirea primară încearcă să preîntâmpine apariţia tulburării de comportament în cadrul unei populaţii sau al unui grup. Prevenirea secundară se referă la detectarea timpurie a problemei sau a tulburării, de obicei într-un grup cu risc ridicat, şi la anumite tipuri de acţiuni de remediere a situaţiei. Combaterea terţiară caută să limiteze efectele negative sau urmările tulburării sau problemei la cazurile depistate în cadrul unei populaţii. Făcând o comparaţie cu programul bazat pe mai multe nivele de combatere, acesta este un program corespondent de intervenţie care are de asemenea trei nivele: universal, selectiv şi stabilit. Intervenţiile universale sunt aplicate unei clase întregi de copii afectaţi de factorii de risc comunitari precum sărăcia. Intervenţiile selective ajută copiii ce fac parte dintr-un grup supus riscului comportamentelor antisociale sau care deja afişează un astfel de comportament. Intervenţiile stabilite au drept ţintă cazurile cunoscute de tineri delincvenţi sau antisociali.

Obiectivul general al programelor de prevenire şi intervenţie este acela de a reduce factorii de risc şi de a amplifica factorii protectori din diferitele domenii ale vieţii. Cercetările asupra factorilor de risc şi căilor de apariţie au ajutat la identificarea unui set comun de factori asociaţi cu etiologia şi evoluţia comportamentelor antisociale şi delincvente. Descoperirile sugerează cel puţin două aspecte : importanţa intervenţiei timpurii, imediate şi nevoia de programe pe mai multe componente şi dimensiuni bine coordonate (Henggeler, Melton şi Smith, 1992 ; Tolan, Guerra and Kendall, 1995).

Intervenţia rapidă şi timpurie este esenţială, deoarece copiii supuşi riscului pot fi identificaţi din timp, deseori înainte de escaladarea comportamentelor antisociale (Guerra *et al.*, 1995). Perioadele favorabile pentru iniţierea intervenţiilor sunt cea preşcolară, în şcoala generală şi în liceu. În mod ideal, intervenţiile implementate ori înainte, ori pe durata şcolii elementare pot frâna sau amâna escaladarea comportamentelor antisociale şi pot modifica traiectoriile de dezvoltare asociate cu debutul acestor comportamente (Tremblay *et al.*, 1995). În general, intervenţiile cuprinzătoare şi pe mai multe componente sunt superioare intervenţiilor simplificate, întrucât ele au capacitatea de a se adresa unei întregi serii de comportamente delincvente prin implementarea diverselor metodologii într-o manieră completă şi conjugată (Tolan *et al.*, 1995).

Nivelele de intervenţie multidimensională maximizează oportunitatea repetiţiei şi întăririi în cadrul diferitelor medii prin adresarea către nivelele relevante ale structurii sociale implicate în apariţia delincvenţei (Flannery şi Huff, 1999). Nivelele structurii sociale includ contexte individuale, ale grupurilor de congeneri, familiale, situaţionale şi comunitare. Fiecare dintre aceste nivele ar putea conţine factori semnificativi de risc şi protectori care pot fi influenţaţi simultan prin implementarea intervenţiilor alese atent.

Evaluarea şi cercetarea sprijină eficacitatea metodelor de prevenire şi intervenţie aplicate comportamentelor antisociale ale copiilor şi adolescenţilor. Unele măsuri sunt axate pe copii, aplicând metode psihofarmacologice (Abikoff şi Klein *et al.*, 1992 ; Spencer *et al.*, 1996) sau îmbunătăţind abilităţile interpersonale, cognitive şi sociale (Kazdin *et al.*, 1989). Alte metode sunt cu specific parental şi familial, incluzând vizita la domiciliu (Olds *et al.*, 1988), cursuri de management parental şi sprijin familial sau consultanţă (Yoshikawa, 1994). Programele eficiente ar putea avea drept ţintă unităţile sociale mai mari, precum o clasă sau o şcoală, vizând atât problemele şcolare, cât şi cele sociale (Hawkins, Doueck şi Lishner, 1988 ; Maguin şi Loeber, 1996). Strategiile cele mai vaste, precum Communities that Care (Hawkins *et al.*, 1992), mobilizează toate comunităţile să implementeze metode sigure atât teoretic, cât şi practic, pentru a rezolva diferitele nivele de risc şi acţiona factorii de protecţie într-un mod sistematic şi integrat.

Un corpus de lucrări de specialitate sugerează că intervenţiile care pot influenţa ecologiile sociale ale copiilor şi familiilor supuse riscului sunt cele mai promiţătoare (Henggeler, Melton şi Smith, 1992). Astfel de intervenţii sunt configurate pentru a influenţa apariţia caracteristicilor structurii sociale şi relaţiilor ce promovează sau împiedică violenţa. Metodele la nivel familial se axează pe îmbunătăţirea tranzacţiilor familiale, în special pe interacţiunile cu părinţii şi relaţiile familiale. Intervenţiile la nivel de şcoală cresc implicarea parentală şi îmbunătăţesc atmosfera şcolară şi managementul copiilor suspuşi riscului ridicat (Elliott şi Tolan, 1999). În cazul programelor ce au ca scop îmbunătăţirea relaţiilor cu părinţii în copilărie şi adolescenţă este mai probabil ca acestea să aibă efecte pozitive, în special când comportamentul prosocial este întărit atât acasă, cât şi la şcoală. De asemenea, intervenţiile ce vizează mai mult de o problemă ar putea avea beneficii asupra altor tipuri de probleme (Ellickson, Saner şi McGuigan, 1997 ; Leukefeld *et al.*, 1998). Aceste moduri de interpretare ecologice şi de dezvoltare sunt importante mai ales când avem de-a face cu tineri cu multe probleme.

The Center for the Study and Prevention of Violence (Elliott, 1997) a dezvoltat programele Blueprints pentru combaterea violenţei, prezentând metode eficace care se bazează pe dovezi ştiinţifice. Au fost selectate zece din 400 de programe şi includ metode precum vizita la domiciliu, cursuri de abilităţi cognitive în cadrul şcolii, intervenţii familiale şi ecologice, prevenirea consumului de droguri şi tratamentele aplicate ambulatoriu. Este important de remarcat că majoritatea programelor ce au efecte de durată implică acţiuni pe termen lung şi intensive (Elliott şi Tolan, 1999).

Rezumat. Sunt mulţi factori asociaţi cu violenţa juvenilă şi activitatea infracţională. Factori precum personalitatea, cei genetici, biologici, influenţele şi structura familiei, relaţiile dintre congeneri şi presiunea exercitată de ei, consumul de substanţe şi variabilele contextuale şi de mediu reprezintă factori de risc ai violenţei juvenile şi comportamentului infracţional. Obiectivul general al programelor de prevenire şi intervenţie ar trebui să fie reducerea factorilor de risc şi sporirea numărului de factori protectori în diferitele aspecte ale vieţii. Cercetările au relevat că cel puţin două teme ar trebui luate în considerare în vederea dezvoltării şi implementării programelor de prevenire şi intervenţie. Prima temă este intervenţia imediată, timpurie, ce trebuie implementată din clipa în care problemele de comportament, agresiunile şi alţi factori de risc pot fi identificaţi de la o vârstă fragedă. Cea de-a doua temă este reprezentată de nevoia de programe de prevenire şi intervenţie bine coordonate, pe mai multe componente şi dimensiuni, având în vedere că factorii de risc sunt prezenţi la toate nivelele (familial, al grupurilor de congeneri, individual, situaţional şi comunitar).

Lecturi-cheie

Flannery, D.J., Huff, C.R. (eds.) (1999), *Youth Violence : Prevention, Intervention, and Social Policy*, American Psychiatric Press, Washington, DC.

Cartea oferă informaţii utile şi practice despre victimele din rândul adolescenţilor, ca şi despre tinerii infractori şi factorii de risc pentru ei. Informaţiile detaliate despre strategiile eficiente de prevenire şi intervenţie sunt şi ele incluse în prezentare.

Howell, J.C., Krisberg, B., Hawkins, J.D., Wilson, J. (eds.) (1995), *A Sourcebook : Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offender*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Volumul oferă cititorului analize detaliate şi dezbateri despre implementarea strategiilor de prevenire şi intervenţie legate de delincvenţa şi criminalitatea juvenilă. Subiectele includ factorii de risc, tribunalul pentru minori şi instrumentele de evaluare.

Huff, C.R. (ed.) (1996), *Gangs in America* (ed. a II-a), Sahe, Thousand Oaks, CA.

Această a doua ediţie revizuită şi adăugită face o analiză de ansamblu asupra bandelor. Oameni de ştiinţă şi specialişti de renume oferă abordări teoretice, empirice şi practice pentru a veni în întâmpinarea problemelor generate de bande.

Loeber, R., Farrington, D.P. (1998), *Serious and Violent Juvenile Offenders : Risk Factors and Successful Intervention*, Sage, Londra.

Cartea prezintă cele mai cunoscute teorii şi cercetări despre infracţiunile juvenile grave şi violente.

Tolan, P.H., Guerra, N.G., Kendall, P.C. (1995), „A developmental-ecological perspective on antisocial behavior in children and adolescents: Toward a unified risk and intervention framework", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), pp. 579-584.

Utilizând o perspectivă de dezvoltare ecologică, autorii prezintă şase metode avansate pentru prevederea şi prevenirea comportamentelor antisociale şi indică direcţiile viitoarelor studii.

Bibliografie

Abikoff, H., Klein, R.G. (1992), „Attention-deficit hyperactivity and conduct disorder: Comorbidity and implications for treatment", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, pp. 881-892.

American Psychological Association (1994), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (ed. a IV-a), American Psychological Association, Washington, DC.

Berkowitz, L. (1994), „Guns and youth", în L.D. Eron, J.H. Gentry, S. Schlegel (eds.), *Reason to Hope: A Psychosocial Perspective on Violence and Youth* (pp. 251-279), American Psychological Association, Washington, DC.

Bjerregaard, B., Smith, C. (1993), „Gender differences in gang participation, delinquency, and substance use", *Journal of Quantitative Criminology*, 9(4), pp. 329-355.

Blumstein, A. (1995), „Violence by young people: Why the deadly nexus?", *National Institute of Justice Journal*, 229, pp. 2-9.

Campbell, A. (1990), „Female participation in gangs", în C.R. Huff (ed.), *Gangs in America* (pp. 163-182), Sage, Newbury Park, CA.

Centers for Disease Control & Prevention (1997), „Rates of homicide, suicide, and firearm-related death among children – 26 industrialized countries", *Journal of the American Medical Association*, 277(9), pp. 704-706.

Chesney-Lind, M., Brown, M. (1999), „Girls and violence: An overview", în D. Flannery, R. Huff (eds.), *Youth Violence: Prevention, Intervention, and Social Policy* (pp. 171-199), American Psychiatric Press, Washington, DC.

Curry, G.D., Ball, R.A., Fox, R.J. (1994), *Gang Crimes and Law Enforcement Recordkeeping* [scurtă cercetare], US Department of Justice, National Institute of Justice, Office of Justice Programs, Washington, DC.

Davies, H., Flannery, D.J. (1998), „PTSD in children and adolescents exposed to community violence", *Pediatric Clinics of North America*, 45(2), pp. 341-353.

Dodge, K., Bates, J., Petit, G. (1990), „Mechanisms in the cycle of violence", *Science*, 250, pp. 1678-1683.

Dodge, K.A., Price, J.M., Bachorowski, J., Newman, J.P. (1990), „Hostile attributional biases in severely aggressive adolescents", *Journal of Abnormal Psychology*, 99(4), pp. 385-392.

Erickson, P., Saner, H., McGuigan, K.A. (1997), „Profiles of violent youth: Substance use and other concurrent problems", *American Journal of Public Health*, 87(6), pp. 985-991.

Elliott, D., Tolan, P. (1999), „Youth violence prevention, intervention, and social policy: An overview", în D.J. Flannery, C.R. Huff (eds.), *Youth Violence: Prevention, Intervention, and Social Policy* (pp. 3-45), American Psychiatric Press, Washington, DC.

Elliott, D.S. (1993), „Longitudinal research in criminology: Promise and practice", în E. Weitekamp, H. Kerner (eds.), *Cross-National Longitudinal Research on Human Development and Criminal Behavior*, Kluwer, Dordrecht.

Elliott, D.S. (1994), „Serious violent offenders: Onset, development, course, and termination. The American Society of Criminology 1993 presidential address", *Criminology*, 32, pp. 1-21.

BCU IAŞI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Elliott, D.S. (1997), *Blueprints for Violence Prevention*, Institute of Behavioral Science, Regents of the University of Colorado, Boulder, CO.

Embry, D., Flannery, D.J., Vazsonyi, A., Powell, K., Atha, H. (1996), „Peace Builders: A theoretically driven, school-based model for early violence prevention", *American Journal of Preventive Medicine*, 12, pp. 91-100.

Eron, L.D., Huesmann, L.R., Zelli, A. (1991), „The role of parental variables in the learning of aggression", în D.J. Pepler, K.H. Rubin (eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 169-188), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Fagan, J. (1996), „Gangs, drugs and neighborhood change", în C.R. Huff (ed.), *Gangs in America* (ed. a II-a, pp. 39-74), Sage, Thousand Oaks, CA.

Farrington, D.P. (1987), „Early precursors of frequent offending", în J.Q. Wilson, G.C. Loury (eds.), *From Children to Citizens* (pp. 27-50), Springer, New York.

Farrington, D.P. (1990), „Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later-life outcomes", în D.J. Pepler, K.H. Rubin (eds.), *The Development of Childhood Aggression* (pp. 5-29), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Farrington, D.P. (1991), „Childhood aggression and adult violence: Early precursors and later-life outcomes", în D.J. Pepler, K.H. Rubin (eds.), *The Development and Treatment of Childhood Aggression* (pp. 5-29), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Farrington, D.P. (1994), „Early developmental prevention of juvenile delinquency", *Criminal Behavior and Mental Health*, 4, pp. 209-227.

Farrington, D.P., Hawkins, J.D. (1991), „Predicting participation, early onset and later persistence in officially recorded offending", *Criminal Behaviour & Mental Health*, 1(1), pp. 1-33.

Farrington, D.P., Loeber, R., Elliott, D.S., Hawkins, J.D., Kandel, D.B., Klein, M.W., McCord, J., Rowe, D.C., Tremblay, R.E. (1990), „Advancing knowledge about the onset of delinquency and crime", în B.B. Lahey, A.E. Kazdin (eds.), *Advances in Clinical Child Psychology* (vol. 13, pp. 283-342), Plenum, New York.

Federal Bureau of Investigation (1994), *Crime in the United States*, US Department of Justice, Washington, DC.

Fingerhut, L.A. (1993), *Firearm Mortality Among Children, Youth, and Young Adults 1-34 Years of Age, Rends and Current Status*, United States, 1985-90. Advance Data from Vital Health Statistics, National Center for Health Statistics, Washington, DC.

Fingerhut, L.A., Ingram, D.D., Feldman, J.J. (1992), „Firearm and non-firearm homicide among persons 15 through 19 years of age: Differences by level of urbanization, United States, 1979 through 1989", *Journal of the American Medical Association*, 267, pp. 3048-3053.

Flannery, D.J. (1997), *School Violence: Risk, Preventive Intervention, and Policy*, monografie realizată pentru Institute of Urban and Minority Education, Columbia University and the ERIC Clearinghouse for Education, Urban Diversity Series No. 109.

Flannery, D.J., Huff, C.R. (1999), „Implications for prevention, intervention, and social policy with violent youth", în D.J. Flannery, C.R. Huff (eds.), *Youth Violence: Prevention, Intervention, and Social Policy* (pp. 293-306), American Psychiatric Press, Washington, DC.

Flannery, D.J., Huff, C.R., Manos, M. (1998), „Youth gangs: A developmental perspective", în T.P. Gullotta, G.R. Adams, R. Montemayor (eds.), *Delinquent Violent Youth: Theory and Interventions* (pp. 175-204), Sage, Thousand Oaks, CA.

Flannery, D.J., Rowe, D.C., Gulley, B.L. (1993), „Impact of pubertal status, timing, and age on adolescent sexual experience and delinquency", *Journal of Adolescent Research*, 8(1), pp. 21-40.

Flannery, D.J., Singer, M., Wester, K. (2001), „Violence exposure, psychological trauma, and suicide risk in a community sample of dangerously violent adolescents", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 40(4), pp. 435-442.

Flannery, D.J., Singer, M., Williams, L., Castro, P. (1998), „Adolescent violence exposure and victimization at home: Coping and psychological trauma symptoms", *International Review of Victimology*, 6, pp. 29-48.

Flannery, D.J., Williams, L.L., Vazsonyi, A.T. (1999), „Who are they with and what are they doing? Delinquent behavior, substance use, and early adolescents' after-school time", *American Journal of Orthopsychiatry* 69(2), pp. 247-253.

Freeman, L.N., Mokros, H., Poznaski, E. (1993), „Violent events reported by normal urban school-aged children: Characteristics and depression correlates", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32(2), pp. 419-423.

Gottfredson, G.D. (1981), „Schooling and delinquency", în S.W. Martin, L.B. Sechrest, R. Rednez (eds.), *New Directions in the Rehabilitation of Criminal Offenders* (pp. 424-469), National Academy Press, Washington, DC.

Gottfredson, M.R., Hirschi, T. (1990), *A General Theory of Crime*, Stanford University Press, Stanford, CA.

Guerra, N.G., Huesmann, L.R., Tolan, P.H., Acker, R., Eron, L.F. (1995), „Stressful events and individual beliefs as correlates of economic disadvantage and aggression among urban children", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, pp. 518-528.

Hawkins, J.D., Catalano, R.F. (1992), *Communities that Care*, Jossey-Bass, San Francisco.

Hawkins, J.D., Catalano, R.F., Brewer, D.D. (1995), „Preventing serious, violent, and chronic offending: Effective strategies from conception to age 6", în J.C. Howell, B. Krisberg, J.D. Hawkins, J. Wilson (eds.), *A Sourcebook: Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders* (pp. 36-60), Sage, Thousand Oaks, CA.

Hawkins, J.D., Catalano, R.E, Morrison, D.M., O'Donnell, J., Abbott, R.D., Day, L.E. (1992), „The Seattle social development project: Effects of the first four years on protective factors and problem behaviors", în J. McCord, R. Tremblay (eds.), *The Prevention of Antisocial Behavior in Children* (pp. 139-161), Guilford, New York.

Hawkins, J.D., Doueck, H.J., Lishner, D.M. (1988), „Changing teaching practices in mainstream classrooms to improve bonding and behavior in low achievers", *American Educational Research Journal*, 25, pp. 31-50.

Henggeler, S.W., Melton, G.B., Smith, L.A. (1992), „Family preservation using multisystemic therapy: An effective alternative to incarcerating serious juvenile offenders", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, pp. 953-961.

Howell, J.C. (1994), „Recent gang research: Program and policy implications", *Crime & Delinquency*, 40, pp. 495-515.

Howell, J.C., Krisberg, B., Hawkins, J.D., Wilson, J.J. (1995), *Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders: A Sourcebook*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Huesmann, L.R., Eron, L.D. (1989), „Individual differences and the trait of aggression", *European Journal of Personality*, 3, pp. 95-106.

Huesmann, L.R., Eron, L.D., Leftkowitz, M.M., Walder, L.O. (1984), „Stability of aggression over time and generations", *Developmental Psychology*, 20, pp. 1120-1134.

Huesmann, R.L., Moise, J.E. (1999), „Stability and continuity of aggression from early childhood to young adulthood", în D. Flannery, R. Huff (eds.), *Youth Violence: Prevention, Intervention, and Social Policy* (pp. 73-95), American Psychiatric Press, Washington DC.

Huff, C.R. (ed.) (1996a), *Gangs in America* (ed. a II-a), Sage, Thousand Oaks, CA.

Huff, C.R. (1996b), „The criminal behavior of gang members and nongang at-risk youth", în C.R. Huff (ed.), *Gangs in America* (ed. a II-a, pp. 75-102), Sage, Thousand Oaks, CA.

Huizinga, D., Jakob-Chien, C. (1998), „The contemporaneous co-occurrence of serious and violent juvenile offending and other problem behaviors", în R. Loeber, D.P. Farrington (eds.), *Serious and Violent Juvenile Offenders: Risk Factors and Successful Intervention* (pp. 47-67), Sage, Londra.

Kagan, J. (1988), „Temperamental contributions to social behavior", *American Psychologist*, 44, pp. 668-674.

Kaufman, A.E., Cicchetti, D. (1989), „Effects of maltreatment on school-age children's socio-emotional development: Assessments in a day camp setting", *Developmental Psychology*, 25(4), pp. 516-524.

Kazdin, A.E., Bass, D., Siegel, T., Thomas, C. (1989), „Cognitive-behavioral therapy in the treatment of children referred for antisocial behavior", *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 57(4), pp. 522-535.

Klein, M.W., Maxson, C.L., Cunningham, L.C. (1991). „«Crack», street gangs, and violence", *Criminology*, 29, pp. 623-650.

Leukefeld, C.C., Logan, T.K., Clayton, R.R., Martin, C., Zimmerman, R., Cattarello, A., Milich, R., Lynam, D. (1998), „Adolescent drug use, delinquency, and other behaviors", în T.P. Gullotta, G.R. Adams, R. Montemayor (eds.), *Delinquent Violent Youth : Theory and Interventions : Advances in Adolescent Development* (vol. 9, pp. 98-128), Sage, Thousand Oaks, CA.

Lochman, J.E., Dodge, K.A. (1994), „Social-cognitive processes of severely violent, moderately aggressive, and nonaggressive boys", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62(2), pp. 366-374.

Loeber, R. (1982), „The stability of antisocial and delinquent child behavior : A review", *Child Development*, 53, pp. 1431-1446.

Loeber, R., Farrington, D.P. (1998), *Serious and Violent Juvenile Offenders : Risk Factors and Successful Intervention*, Sage, Thousand Oaks, CA.

Loeber, R., Hay, D.F. (1994), „Developmental approaches to aggression and conduct problems", în M. Rutter, D.F. Hay (eds.), *Development Through the Life Cycle : A Handbook for Clinicians* (pp. 488-515), Blackwell Scientific, Oxford.

Loeber, R., Stouthamer-Loeber, M. (1987), „Prediction", în H.C. Quay (ed.), *Handbook of Juvenile Delinquency* (pp. 325-382), Wiley, New York.

Loeber, R., Wung, P., Keenan, K., Giroux, B., Stouthamer-Loeber, M., Van Kammen, W.B., Maughan, B. (1993), „Developmental pathways in disruptive child behavior", *Development and Psychopathology*, 5, pp. 101-133.

Lorion, R., Saltzman, W. (1993), „Children's exposure to community violence : Following a path from concern to research to action", *Psychiatry*, 56, pp. 55-65.

Maguin, E., Hawkins, J.D., Catalano, R.E., Hill, K., Abbott, R., Herrenkohl, T. (noiembrie 1995), „Risk factors measured at three ages for violence at age 17-18", lucrare prezentată la întrunirea American Society of Criminology, Boston.

Maguin, E., Loeber, R. (1996), „Academic performance and delinquency", în M. Tonry (ed.), *Crime and Justice : A Review of Research* (vol. 20, pp. 145-264), University of Chicago Press, Chicago.

McCord, J. (1979), „Some child-rearing antecedents of criminal behavior in adult men", *Journal of Personality and Social Psychology*, 37, pp. 1477-1486.

McCord, J. (1983), „A forty year perspective on effects of child abuse and neglect", *Child Abuse & Neglect*, 7(3), pp. 265-270.

Moffitt, T.E. (1990), „Juvenile delinquency and attention deficit disorder : Boys' developmental trajectories from age 3 to age 15", *Child Development*, 61, pp. 893-910.

Moffitt, T.E. (1993), „Adolescence-limited and life-course persistent antisocial behavior : A developmental taxonomy", *Psychological Review*, 100(4), pp. 674-701.

Moore, J.W. (1991), *Going Down to the* Barrio *: Homeboys and Home Girls in Change*, Temple University Press, Philadelphia.

Morris, R.E., Harrison, E.A., Knox, G.W., Romanjhauser, E., Marques, D.K., Watts, L.L. (1996), „Health risk behavioral survey from 39 juvenile correctional facilities in the United States", *Journal of Adolescent Health*, 117, pp. 334-375.

O'Donnell, J., Hawkins, J.D., Abbott, R.D. (1995), „Predicting serious delinquency and substance use among aggressive boys", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, pp. 529-537.

Office of Juvenile Justice & Delinquency Prevention (1999), „1997 National youth gang survey, summary (NCJ 178891)", Office of Juvenile Justice & Delinquency Prevention, Washington, DC.

Olds, D.L., Henderson, C.R., Tatelbaum, R., Chamberlin, R. (1988), „Improving the life-course development of socially disadvantaged mothers: A randomized trial of nurse home visitation", *American Journal of Public Health*, 78, pp. 1436-1445.

Olweus, D. (1979), „Stability of aggressive reaction patterns in males: A review", *Psychological Bulletin*, 86, pp. 852-875.

Patterson, G.R., DeBarysne, B.D., Ramsey, E. (1989), „A developmental perspective on antisocial behavior", *American Psychologist*, 44(2), pp. 329-335.

Plomin, R., Nitz, K., Rowe, D.C. (1990), „Behavioral genetics and aggressive behavior in childhood", în M. Lewis, S.M. Miller (eds.), *Handbook of Developmental Psychopathology* (pp. 119-133), Plenum, New York.

Raine, A., Brennan, P., Mednick, S.A. (1994), „Birth complications combined with early maternal rejection at age 1 year predispose to violent crime at age 18 years", *Archives of General Psychiatry*, 51, pp. 984-988.

Rivara, E.P., Gurney, J.G., Ries, R.K. *et al.* (1992), „A descriptive study of trauma, alcohol and alcoholism in young adults", *Journal of Adolescent Health*, 13, pp. 663-667.

Rivera, B., Widom, C.S. (1990), „Childhood victimization and violent offending", *Violence & Victims*, 5(1), pp. 19-35.

Rowe, D.C., Gulley, B. (1992), „Sibling effects on substance use and delinquency", *Criminology*, 30, pp. 217-233.

Sampson, R., Lauritsen, J. (1994), „Violent victimization and offending: Individual-, situational-, and community-level risk factors", în A.J. Reiss, J.A. Roth (eds.), *Understanding and Preventing Violence*, vol. 3: *Social Influences* (pp. 1-115), National Academy Press, Washington, DC.

Sampson, R.J., Raudenbush, S.W., Earls, F. (1997), „Neighborhoods and violent crime: A multilevel study of collective efficacy", *Science*, 277, pp. 918-924.

Shelden, R.G., Chesney-Lind, M. (1993), „Gender and race differences in delinquent careers", *Juvenile and Family Court Journal*, 44, pp. 73-90.

Sheley, J.E., Wright, J.D. (1993), *Gun Acquisition and Possession in Selected Juvenile Samples*, US Department of Justice, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Washington, DC.

Simon, N.G., Coccaro, E.F. (1999), „Human aggression: What's animal research got to do with it?", *The HFG Review*, 3(1), pp. 13-20.

Singer, M.I., Anglin, T.M., Song, L., Lunghofer, L. (1995), „Adolescents' exposure to violence and associated symptoms of psychological trauma", *Journal of the American Medical Association*, 273(6), pp. 477-482.

Snyder, H.N., Sickmund, M. (1995), *Juvenile Offenders and Victims: A National Report*, US Department of Justice, Office of Juvenile Justice & Delinquency Prevention, Washington, DC.

Snyder, H.N., Sickmund, M. (1999), *Juvenile Offenders and Victims: 1999 National Report*, Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention, Washington, DC.

Spencer, T., Biederman, J., Wilens, T., Harding, M., O'Donnell, D., Griffin, S. (1996), „Pharmacotherapy of attention-deficit hyperactivity disorder across the life cycle", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, pp. 409-432.

Sturkie, K., Flanzer, J.P. (1987), „Depression and self-esteem in the families of maltreated adolescents", *Social Work*, 32(6), pp. 491-496.

Susman, E.J., Ponirakis, A. (1997), „Hormones-context interactions and antisocial behavior in youth", în A. Raine, P.A. Brennan, D.P. Farrington, S.A. Mednick (eds.), *Biosocial Bases of Violence* (pp. 251-269), Plenum, New York.

Thornberry, TP. (1994), *Violent Families and Youth Violence*, US Department of Justice, National Institute of Justice, Office of Justice Programs, Washington, DC.

Thornberry, T.P., Huizinga, R., Loeber, R. (1995), „The prevention of serious delinquency and violence: Implications from the Program of Research on the Causes and Correlates of

Delinquency", în J.C. Howell, B. Krisberg, J.D. Hawkins, J.J. Wilson (eds.), *A Sourcebook: Serious, Violent, and Chronic Juvenile Offenders* (pp. 213-237), Sage, Thousand Oaks, CA.

Tolan, P.H., Guerra, N.G., Kendall, P. (1995), „A developmental-ecological perspective on antisocial behavior in children and adolescents: Towards a unified risk and intervention framework", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63(4), pp. 579-584.

Tracy, P.E., Wolfgang, M.E., Figlio, R.M. (1990), *Delinquency Careers in Two Birth Cohorts*, Plenum, New York.

Tremblay, R.E., Kurtz, L., Masse, L.C., Vitaro, E., Phil, R.O. (1995), „A bimodal preventive intervention for disruptive kindergarten boys: Its impact through adolescence", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 63, pp. 560-568.

Tremblay, R.E., Masse, B., Perron, D., Le Blanc, M., Schwartzman, A.E., Ledingham, J.E. (1992), „Early disruptive behavior, poor school achievement, delinquent behavior and delinquent personality: Longitudinal analyses", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 60, pp. 64-72.

Tremblay, R.E., Schaal, B., Boulerice, B., Arseneault, L., Soussignan, R., Perusse, D. (1997), în A. Raine, P.A. Brennan, D.P. Farrington, S.A. Mednick (eds.), *Biosocial Bases of Violence* (pp. 271-291), Plenum, New York.

Widom, C. (1989), „The cycle of violence", *Science*, 244, pp. 160-166.

Yoshikawa, H. (1994), „Prevention as cumulative protection: Effects of early family support and education on chronic delinquency and its risks", *Psychological Bulletin*, 115, pp. 28-54.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 25

Tulburările de alimentaţie în adolescenţă

Janet Polivy, C. Peter Herman,
Jennifer S. Mills, Heather B. Wheeler

Introducere

Tulburările de alimentaţie apar în adolescenţă, fiind astfel relevante pentru acest volum. Deşi ele ar putea apărea şi în cazul adulţilor, sunt specifice în principal adolescenţilor. Anorexia nervoasă, de exemplu, se întâlneşte în special la fetele aflate la pubertate, iar bulimia nervoasă apare în general la tinerele aflate în stadiul adolescenţei prelungite (vârsta medie de debut este 18 ani ; Striegel-Moore, 1993). Astfel apare întrebarea : „Ce anume îi supune pe adolescenţi riscului tulburărilor de alimentaţie ?". Capitolul va analiza literatura de specialitate referitoare la factorii răspunzători pentru tulburările de alimentaţie la adolescenţi, în încercarea de a răspunde acestei întrebări.

Vom organiza discuţia cu privire la lucrările de specialitate conform modelului ecologic pentru dezvoltare al lui Bronfenbrenner (1977), examinând factorii individuali, familiali şi socioculturali (şi interacţiunile dintre acestea) care influenţează apariţia tulburărilor. În aceste discuţii trebuie amintit faptul că cea mai mare parte a cercetărilor din acest domeniu sunt corelate între ele, făcând dificilă formularea unor concluzii cauzale. Vom încerca să separăm ceea ce este ştiut de ceea ce este teoretic pentru a determina ce lipsuri din cunoaşterea/cultura noastră necesită atenţie din partea cercetătorilor şi ce anume putem concluziona la momentul actual.

Tulburările de alimentaţie constau într-o multitudine de sindroame înrudite, dar distincte, incluzând anorexia nervoasă (AN), bulimia nervoasă (BN), tulburările de alimentaţie nespecificate (TAN) şi consumul alimentar excesiv (CAE). Având în vedere obiectivele acestui capitol, ne vom concentra pe cele două tulburări de alimentaţie cel mai des întâlnite la adolescenţi (şi cele mai studiate), anorexia nervoasă şi bulimia nervoasă. Nu se ştie cu exactitate care este relaţia dintre aceste două tulburări de alimentaţie, având în vedere că au anumite caracteristici comune, dar şi diferenţe. Acolo unde este posibil, le vom separa, dar cea mai mare parte a cercetării se ocupă la modul general de cele două tulburări de alimentaţie ; studiile empirice le separă deseori după diagnostic. Aşadar, o mare parte a cercetării combină rezultatele divergente ale AN şi

BN, făcând şi mai dificilă descoperirea dovezilor în vederea elaborării unui model teoretic general al tulburărilor de alimentaţie.

Actualul DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) descrie anorexia nervoasă (AN) ca fiind refuzul de a menţine o greutate a corpului minim acceptabilă în funcţie de vârstă şi înălţime (mai puţin de 85% din „normal"), însoţit de o teamă puternică de a deveni gras(ă) şi o anomalie în perceperea greutăţii corpului. În plus, greutatea corporală are o influenţă exagerată asupra autoevaluării persoanei şi refuzului de a accepta gravitatea unei greutăţi scăzute. În cazul femeilor postmenarhă, absenţa a trei cicluri menstruale consecutive apare de obicei ca rezultat al scăderii în greutate. La adolescenţi, anorexia nervoasă ar putea apărea ca o nereuşită a luării în greutate în timpul creşterii în înălţime decât ca scădere în greutate în sine.

Sunt două subtipuri de pacienţi cu anorexie nervoasă (AN). Pacienţii restrictivi, care scad în greutate prin restricţionarea consumului alimentar şi/sau sporirea exerciţiului fizic; anorectici, cu un consum alimentar excesiv/purgativ, care pierd în greutate prin restricţie şi prin purgaţie, prin a ţine post, prin abuz de insulină, de laxative sau exerciţiu fizic excesiv urmat de un consum alimentar exagerat (ingerarea unor cantităţi mari de mâncare într-o perioadă de timp scurtă), apoi de purgaţie, post, abuz de insulină, abuz de laxative sau exerciţiu fizic excesiv. Acest al doilea subtip de AN este asemănător din mai multe puncte de vedere cu bulimia nervoasă. Caracteristicile bulimiei nervoase (BN) constau în episoade periodice ale consumului alimentar excesiv şi comportamente compensatorii excesive (ca AN în cazul adolescenţilor ce mănâncă în exces/recurg la metode purgative), episoadele având loc de cel puţin două ori pe săptămână timp de trei luni sau mai mult, preocupare excesivă în ceea ce priveşte greutatea şi lipsa unui diagnostic de anorexie nervoasă (pentru că pacientul nu este chiar sub greutatea normală) (American Psychiatric Association, 1994). În ceea ce priveşte personalitatea şi comportamentul, pacienţii cu bulimie nervoasă şi cei cu anorexie nervoasă ce mănâncă în exces/recurg la purgaţie sunt mai asemănători decât sunt anorecticii restrictivi şi cei ce mănâncă mult pentru ca apoi să elimine ceea ce au consumat. Consumul alimentar în exces şi apoi eliminarea a ceea ce s-a consumat ar putea fi deci mai importante decât greutatea, dacă sunt luate drept indicatori ai patologiei individuale.

Băieţii şi fetele sunt în mod egal afectaţi, odată ce suferă de o tulburare de alimentaţie (Geist *et al.*, 1999) sau chiar înregistrează nivele subclinice de patologie (Keel *et al.*, 1998), dar studiile epidemiologice comunitare şi clinice (Garfinkel şi Garner, 1982) indică un raport de un băiat la 10-15 fete care suferă de tulburări de alimentaţie. Acest lucru nu este valabil pentru preadolescenţi, raportul fiind aproximativ egal (Field *et al.*, 1999; Theander, 1996).

Factorii individuali ce determină apariţia tulburărilor de alimentaţie

Există o gamă variată de factori individuali care ar putea favoriza apariţia unei tulburări de alimentaţie. Pentru a-i clasifica oarecum sistematic, îi vom împărţi în factori biologici şi factori psihologici. Ar putea fi luate în considerare atributele demografice ale indivizilor, cum ar fi rasa şi etnia, dar ele sunt atât de strâns legate de factorii socioculturali, încât este mai logic să le tratăm ca atare.

Factorii biologici

Influenţele genetice. Contribuţia genetică la tulburările alimentare a fost cercetată pe baza studiilor de familie şi în cazul gemenilor. Ele au avantajul de a prezenta dovezi genetice mai directe prin comparaţii monozigotice (MZ) şi dizigotice (DZ). De cealaltă parte, relaţia în sine dintre gemeni a fost considerată un factor de risc potenţial în dezvoltarea unei tulburări de alimentaţie, în sensul că ar putea întârzia dezvoltarea identităţii personale (Fichter şi Noegel, 1990), deşi nu există nici o dovadă a faptului că frecvenţa tulburărilor de alimentaţie este mai mare în cazul gemenilor (Simonoff, 1992). În plus, studiile efectuate pe gemeni suferă de efecte de asimilare, în cadrul lor gemenii monozigoţi fiind trataţi asemănător cu ceilalţi, ceea ce poate mari evaluările ereditare. De exemplu, dacă rata de concordanţă a gemenilor monozigoţi este de 50% şi cea a gemenilor dizigoţi este de 10%, atunci ereditatea este de două ori (MZ-DZ) sau cu 80% mai mare decât rata de concordanţă a gemenilor monozigoţi, care este prin definiţie limita superioară a eredităţii. Această problemă nu este neobişnuită în cazul studiilor efectuate pe gemeni, aşa cum o arată şi tulburările de alimentaţie.

Studiile efectuate pe gemeni au avut ca rezultate rate de concordanţă pentru frecvenţa AN şi BN de 45-75% pentru gemenii monozigoţi, majoritatea studiilor având o concordanţă de 50%, în timp ce rata de concordanţă pentru gemenii dizigoţi variază de la 0 la 31,5%, în cele mai multe studii variind de la 1 la 7% (Fichter şi Noegel, 1990; Treasure şi Holland, 1990). Cele mai mari concordanţe pentru gemenii dizigoţi provin de la studiile ce separă AN de BN şi au constatat nivele egale de concordanţă pentru gemenii monozigoţi şi dizigoţi asupra frecvenţei BN (Treasure şi Holland, 1990). Aşadar, se pare că există o componentă genetică mai mare pentru AN decât pentru BN. Având în vedere că BN este întâlnită mai des la adolescentele care au un trecut prepatologic al unei greutăţi mai mari, bulimia ar putea fi mai receptivă la presiunile de mediu, în timp ce anorexia este mai mult un rezultat al unei predispoziţii genetice (Treasure şi Holland, 1995).

În ciuda diferenţelor de metodologie şi a criteriilor diagnosticului, rezultatele obţinute în urma studiilor pe familii a eredităţii tulburărilor de alimentaţie concordă cu cele rezultate în urma studiilor efectuate pe gemeni. Familiile cu un membru ce suferă de tulburări de alimentaţie au arătat că există un risc de 4-10% pentru fetele de gradul I de rudenie (băieţii sunt mult mai puţin predispuşi la tulburări de alimentaţie, iar ratele pentru băieţi au fost de numai 0,4-1%), comparativ cu ratele de 0-1,1% pentru rude (Strober *et al.*, 1990). Toate aceste studii au stabilit că tulburările de alimentaţie sunt moştenite, în special AN. În general, fetele înrudite direct cu o femeie care suferă de o tulburare de alimentaţie au un risc dublu sau întreit de apariţie a unei astfel de tulburări. Aceste studii ce au calculat rezultatele eredităţii au înregistrat o ereditate mare pentru AN, aparent prea mare pentru a fi adevărată (64% în Strober *et al.*, 1990, 75-80% în Holland, Sicotte şi Treasure, 1988). Indiferent de metoda folosită pentru a studia factorii genetici ce contribuie la tulburările de alimentaţie, studiile concordă asupra faptului că există rate mari ale tulburărilor de alimentaţie în familiile cu membri care suferă de astfel de tulburări (Woodside *et al.*, 1998), deşi trebuie realizate mai multe studii pe gemeni crescuţi departe unul de celălalt. Mai mult, AN, în special în cazul unui debut timpuriu, pare a avea o componentă genetică mai puternică decât BN.

Neurotransmiţătorii şi influenţele hormonale. Predispoziţiile genetice care contribuie la apariţia tulburărilor de alimentaţie ar putea fi exprimate prin procese fiziologice precum tulburările sistemelor neurotransmiţătoare. Din păcate, aceste sisteme sunt şi ele sensibile la efectele malnutriţiei, făcând dificilă determinarea faptului dacă distrugerile neurotransmiţătorilor sunt primare sau secundare în declanşarea tulburării de alimentaţie. Neurotransmiţătorii au fost studiaţi pe pacienţi anorectici aflaţi în diferite stadii ale anorexiei (de exemplu, în timpul scăderii în greutate şi după restabilirea greutăţii), în încercarea de a determina cauzalitatea, deşi în analizele finale această dovadă este deocamdată corelaţională.

Serotonina este neurotransmiţătorul cel mai studiat în ceea ce priveşte tulburările de alimentaţie, probabil din cauza cunoscutelor sale proprietăţi de inhibare a alimentaţiei, a reactivităţii stimulului şi a activităţii sexuale. Pacienţii anorectici sunt constrânşi/stresaţi, perfecţionişti şi au nevoie de ordine chiar şi după restabilirea greutăţii, trăsături compatibile cu tulburări ale activităţii serotoninergice (Kaye, Weltzin şi Hsu, 1993). Mai mult, anorecticii ce şi-au recuperat greutatea încă mai au nivele ridicate de metaboliţi ai serotoninei creierului (Kaye, Weltzin şi Hsu, 1993 ; O' Dwyer, Lucey şi Russell, 1996). S-ar putea ca femeile ce suferă de AN să aibă mania perfecţiunii, să fie neliniştite şi să aibă un comportament obsesiv ca rezultat al nivelelor mari de serotonină, iar aceste tendinţe devin exagerate în patologie ca urmare a stresului sau a altor stimuli psihosociali (Kaye, Bastiani şi Moss, 1995).

Pacienţii cu BN manifestă de asemenea simptome ale dereglărilor serotoninei care ar putea contribui la simptomele lor, incluzând consumul alimentar excesiv (Wolfe, Metzger şi Jimerson, 1997). Kaye şi colaboratorii săi au descoperit anomalii datorate comportamentului serotoninergic persistent chiar şi la pacienţii vindecaţi de BN (Kaye *et al.*, 1998). În plus, pacienţii cu BN au nivele reduse ale hormonului de saturare colicistikinen chiar şi după un test efectuat în timpul meselor, care ar putea explica abilitatea lor de a consuma cantităţi atât de mari într-un timp limitat, având în vedere legătura hormonului cu saturarea (Geracioti şi Liddle, 1988). Acesta este un domeniu în care se fac încă cercetări.

Andersen şi Homan (1997) vorbesc despre un potenţial factor hormonal ce contribuie la diferenţa de gen în frecvenţa tulburărilor de alimentaţie. Testosteronul ar putea proteja împotriva apariţiei tulburărilor de alimentaţie. Bărbaţii cu AN au un nivel mai scăzut de testosteron decât cei sănătoşi, iar scăderea este mai treptată decât la femeile care suferă de amenoree. Mai mult, tiparul generat de producţia de testosteron este compatibil cu corpul musculos, atletic, preferat în general de bărbaţi ; de fapt, fizicul masculin ideal este incompatibil cu înfometarea. În al treilea rând, frecvenţa crescută a tulburărilor de alimentaţie printre bărbaţii homosexuali, spre deosebire de cei heterosexuali, ar putea fi rezultatul diferenţelor legate de nivelul de testosteron, deşi aceste anomalii nu au fost confirmate. Lipsa testosteronului sau a altor hormoni gonadotropi la fetele şi băieţii aflaţi la prepubertate ar putea fi motivul pentru un număr egal de cazuri de anorexie nervoasă atât la băieţi, cât şi la fete (Theander, 1996). În fine, începând cu anii '50, pubertatea a început să apară de la o vârstă mai mică la fete, dar nu în aceeaşi măsură şi la băieţi. Pubertatea timpurie este un factor ce pare să predispună la apariţia tulburărilor de alimentaţie (Fairburn *et al.*, 1999). Aşadar, prezenţa testosteronului ar putea constitui un factor protector, în timp ce nivelele reduse de testosteron ar putea contribui la apariţia tulburărilor de alimentaţie.

Trebuie amintit că dovezile în ceea ce priveşte influenţa nivelului mare de serotonină şi redus de testosteron asupra tulburărilor de alimentaţie sunt strict legate. Aşadar, nu putem trage concluzia că aceşti factori sunt cauzali, şi nu un rezultat al tulburării de alimentaţie.

Factorii psihologici

Problemele de pubertate. Un factor psihologic cu implicaţii biologice este pubertatea. Schimbările generate în timpul pubertăţii diferă la fete şi băieţi. Aşa cum arată Striegel-Moore (1993), dezvoltarea fizică îi apropie pe băieţi de un corp ideal, musculos, bine dezvoltat, dar le îndepărtează pe fete de aspectul unui corp slab, preadolescent, considerat frumos pentru ele. Creşterea în greutate la fetele aflate la pubertate ar putea fi problematică. În această perioadă, fetele devin nemulţumite de corpul lor, se simt grase şi încep să ţină diete pentru a slăbi, toţi aceşti factori fiind responsabili de apariţia tulburărilor de alimentaţie (Polivy şi Herman, 1987 ; Striegel-Moore, 1993) şi probabil exacerbate de luarea în greutate. Tot acum încep şi întâlnirile heterosexuale, pentru fete ele fiind mult mai stresante decât pentru băieţi (Striegel-Moore, 1993).

Dezvoltarea pubertară coincide cu creşterea responsabilităţilor în funcţie de gen. În cazul fetelor se aşteaptă ca ele să devină „superfemei ideale", de succes pe toate planurile, făcându-se astfel presiuni pentru ca ele să se afirme în toate domeniile – social, aspect exterior, şcolar, carieră şi familie. Acest ideal al superfemeii ar putea fi patogenic, deoarece solicită fetelor să îndeplinească roluri incompatibile, fără ca ele să fi învăţat să îşi facă anumite priorităţi bazate pe roluri şi necesităţi. Acest lucru este legat de formarea identităţii, care, de asemenea, se pare că este mai dificilă pentru fete decât pentru băieţi, întrucât fetele încearcă să negocieze o identitate ce combină obiective sau opţiuni conflictuale (Baumeister, 1986). Archer (1989) sugerează că, din cauza faptului că fetele încearcă să îmbine domeniile intrapersonale cu cele interpersonale şi sunt în căutare de obiective, valori şi convingeri care să îi satisfacă pe cei din jurul lor, sunt mai predispuse unei stări de clacare sau unei crize de identitate, în timp ce băieţii îşi pot găsi identitatea adevărată încă din ultimul an de liceu. Mai mult, numărul mare de treceri de la o etapă la alta pe timpul vieţii reduce stima de sine în cazul fetelor, însă nu şi în cazul băieţilor (Simmons şi Blyth, 1987) ; simultaneitatea solicitărilor pubertare (schimbări corporale, începutul întâlnirilor şi sexualitatea) pare să ducă la creşterea riscului de apariţie a tulburărilor de alimentaţie (Levine şi Smolak, 1992).

Imaginea corporală. Modul greşit de percepere a greutăţii corporale este un factor-cheie al apariţiei tulburărilor de alimentaţie. Timp de mulţi ani, cercetările s-au axat pe teorii perceptuale ale deformărilor corporale, concentrându-se pe estimări mai mari în ceea ce priveşte problemele pacienţilor decât asupra controlului. Cash şi Deagle (1997) au analizat lucrările de referinţă începând cu anul 1974 şi până în anul 1993 şi au ajuns la concluzia că nemulţumirea în ceea ce priveşte corpul, evaluată prin intermediul chestionarelor sau al estimărilor discrepanţelor faţă de sinele ideal, este mai pronunţată decât inacurateţea estimării dimensiunilor percepute. Cash şi Deagle au concluzionat că denaturarea estimării greutăţii corpului la pacienţii cu tulburări de alimentaţie nu reflectă un deficit de percepţie al acestora. Mai mult, un factor unic al tulburărilor de alimentaţie pare să fie lipsa unei imagini corecte faţă de sine şi a unei imagini coezive a corpului. Tulburările şi nemulţumirile legate de felul cum arată corpul sunt văzute deci ca fiind specifice apariţiei problemelor de alimentaţie (Steiger *et al.*, 1992). Prin urmare, ne vom concentra asupra diferenţelor individuale ale nemulţumirii adolescenţilor cu privire la corp şi asupra relaţiei cu tulburările de alimentaţie.

Imaginea negativă despre corp (sau nemulţumirea) este larg răspândită la adolescente (Koenig şi Wasserman, 1995 ; McCarthy, 1990), care vor să fie mai slabe decât sunt, chiar dacă au greutatea normală sau sunt chiar slabe (Raudenbush şi Zellner, 1997). Este ştiut faptul că fetele îşi evaluează într-un mod mai aspru propriul corp, sunt mai preocupate de propria înfăţişare (Muth şi Cash, 1997), nu le place cum arată şi simt că au eşuat în atingerea idealului propriu (O'Dea şi Abraham, 1999). Fetele se simt mai grase decât se consideră băieţii, manifestând tendinţa de a se vedea mai grase, în timp ce băieţii au tendinţa de-şi evalua corpul într-un mod corect (Pritchard, King şi Czajka-Narins, 1997) şi este mai puţin probabil ca ei să îşi dorească să slăbească chiar dacă sunt supraponderali (Steen *et al.*, 1996). Băieţii, pe de altă parte, vor să aibă mai multă masă musculară (Drewnowski, Kurth şi Krahn, 1995).

Băieţii şi fetele sunt vulnerabili în mod diferit la tulburările alimentare nu numai fiindcă au nivele diferite de nemulţumire cu privire la propriul corp, dar şi pentru că au strategii diferite de a răspunde nemulţumirii lor. Fetele care vor să slăbească tind să sară mesele, să evite dulciurile şi mâncarea care îngraşă şi să îşi micşoreze cantitatea de mâncare ; băieţii renunţă la dulciuri şi aperitive, dar consumă o mâncare mai sănătoasă (Nowak, 1998). În plus, băieţii care vor să slăbească sau să se îngraşe fac exerciţii pentru a-şi îmbunătăţi condiţia fizică decât să ţină un regim (Drewnowski, Kurth şi Krahn, 1995).

Această legătură a genului cu un factor strâns legat de tulburările de alimentaţie ar putea reflecta condiţiile ce predispun femeile la apariţia unei tulburări de acest gen dacă sunt vulnerabile din alte puncte de vedere. Imaginea negativă despre propriul corp ar putea contribui la sau chiar determina apariţia în acelaşi timp a depresiei şi a tulburărilor de alimentaţie, ele fiind legate de nemulţumirea faţă de propriul corp. McCarthy (1990) a sugerat că această nemulţumire, atunci când este însoţită şi de importanţa înfăţişării, determină multe femei să încerce să ajungă la idealul de siluetă prin scăderea în greutate cu ajutorul regimurilor alimentare. Metoda de a ţine un regim alimentar pentru controlarea greutăţii pe termen lung nu are succes, în general, contribuind la creşterea depresiei şi la o părere mai puţin bună despre sine, din cauza eşecului şi a ineficacităţii asociate cu o dietă fără succes (Heatherton şi Polivy, 1992). Această depresie ar putea conduce la tulburări de alimentaţie din ce în ce mai grave în încercarea de a reduce afectul negativ şi de a recâştiga controlul asupra aspectului fizic (McCarthy, 1990). Koenig şi Wasserman (1995) au testat această ipoteză pe adolescenţi şi au descoperit că, de fapt, comportamentele alimentare problematice sunt cele mai frecvente atât în rândul celor ce au o percepţie negativă asupra corpului, cât şi în rândul celor ce dau o mai mare importanţă aspectului corporal. După cum era de aşteptat, eşecul regimului alimentar este corelat cu depresia, iar în cazul fetelor, depresia contribuie la o variabilitate însemnată a tulburărilor de alimentaţie. În plus, alte dovezi confirmă faptul că adolescentele au o părere mai depreciativă despre corpul lor şi sunt depresive (Raudenbush şi Zellner, 1997 ; Rierdan şi Koff, 1997).

Dieta. Nemulţumirea faţă de aspectul corporal este deseori asociată cu un alt factor de risc al tulburărilor de alimentaţie, ţinerea unui regim pentru a pierde din greutate. Regimul este asociat cu consumul alimentar excesiv (Polivy şi Herman, 1993) şi cu tulburările de alimentaţie, în general (Fairburn *et al.*, 1999 ; Heatherton şi Polivy, 1992), la indivizii sensibili (Garner *et al.*, 1984 ; Polivy şi Herman, 1987). Ca şi tulburările de alimentaţie, dieta este cel mai des întâlnită la adolescente, fiind considerată normală sau normativă (Polivy şi Herman, 1987 ; Hill şi Pallin, 1998). 51-64,7% dintre fetele de clasa a III-a până în clasa a XI-a sunt la dietă ori au ţinut un regim în ultimul an şi în jur de 75% îşi doresc să slăbească (Schur, Sanders şi Steiner, 2000). Studii recente arată faptul că copiii în vârstă de 8 ani vor să fie slabi şi unii ţin deja regim (Hill şi Pallin, 1998 ; Schur, Sanders şi Steiner, 2000). Dieta este mai întâlnită la adolescentele albe care beau şi fumează, care au un nivel al stimei de sine scăzut şi cred că nu valorează nimic şi ale căror mame ţin regim (Heatherton şi Polivy, 1992 ; Hill şi Pallin, 1998).

Cea mai relevantă cauză a dietei pare însă a fi existenţa unei discrepanţe între greutatea corporală şi aspectul curent şi cel ideal al cuiva (Polivy şi Herman, 1987). Stice *et al.* (1998) au descoperit că masa corporală, imaginea de sine depreciativă şi presiunea de a fi slab au avut drept consecinţă intensificarea regimurilor alimentare de-a lungul unei perioade de nouă luni şi contribuie într-o proporţie semnificativă la variaţia dietelor în această perioadă. Într-adevăr, deşi faptul de a fi supraponderal pare să ducă la creşterea posibilităţii de a ţine regim, iar faptul de a se încadra sub greutatea normală este un factor protector (Stice *et al.*, 1998), nemulţumirea faţă de aspectul fizic şi perceperea excesului ponderal (opusă greutăţii reale) sunt corelate mai consistent cu regimul de slăbire al adolescentelor (French *et al.*, 1997). Variabilele sociale şi individuale ar putea de asemenea avea un rol în ţinerea unui regim, chiar şi atunci când indexul masei corporale şi nemulţumirea faţă de corp sunt luate în considerare (Strong şi Huon, 1998). De exemplu, încrederea în sine, perceperea încurajării parentale a autonomiei şi o autonomie mai mare în ceea ce priveşte propria diferenţiere de ceilalţi, toate par să protejeze împotriva deciziei de a urma o dietă. Influenţa parentală şi presiunea de a ţine un regim au contribuit la urmarea unei diete atât direct, cât şi indirect, prin lipsa de satisfacţie faţă de corp (Strong şi Huon, 1998).

În concordanţă cu legătura dintre ţinerea unui regim şi autonomie, Striegel-Moore (1993) a sugerat faptul că scopul fetelor de a fi slabe şi frumoase prin intermediul unei diete este o strategie pentru afirmarea identităţii ; concentrarea asupra aspectului fizic reprezintă o cale de a-şi construi o identitate. Ţinerea unui regim poate fi deci văzută ca un răspuns adaptiv pentru acei adolescenţi care sunt vulnerabili din cauza unui control de sine instabil, care sunt excesiv de conştienţi de sine şi/sau le lipseşte conştientizarea interoceptivă, oferindu-le o modalitate de a face faţă provocării conştientizării de sine şi feminităţii produse de adolescenţă (Striegel-Moore, 1993). Din păcate, strategia pare să rămână deseori fără succes, ajungându-se la un consum alimentar excesiv, distres şi tulburări de alimentaţie grave, când se combină cu alţi factori, ce ţin de predispoziţie.

Implicarea în activități ce pun accentul pe greutate/înfățișare. Exercițiile excesive sunt legate de regimurile ținute pentru a slăbi, fiind un simptom obișnuit al anorexiei nervoase; pacienții ce suferă de tulburări de alimentație au mai practicat exerciții extenuante (Davis *et al.*, 1997) ori au dezvoltat în prezent un viciu legat de aceste exerciții (Brewerton *et al.*, 1995). Dintre pacienții care suferă de tulburări de alimentație, cei care fac exerciții timp de o oră sau mai mult pe zi au o nemulțumire mai mare față de aspectul lor corporal, sunt mai puțin predispuși la un consum alimentar excesiv, la vărsături și la folosirea laxativelor și mai predispuși să fie diagnosticați cu AN decât cu BN (Brewerton *et al.*, 1995).

S-a constatat că atleții care practică sporturi ce pun accentul pe siluetă pentru a-și îmbunătăți performanța sau aspectul fizic (de exemplu, gimnastica, *wrestling*-ul, patinajul artistic, scufundările și baletul) sunt supuși unui mare risc de apariție a tulburărilor de alimentație (Garner, Rosen și Barry, 1998). Atleții și antrenorii cred deseori că un trup mai slab va îmbunătăți performanța atletică, dar de fapt crește riscul ca atletul să dezvolte o tulburare de alimentație (Thompson și Sherman, 1999). Atletele din facultate sunt cu atât mai preocupate de greutate, cu cât sportul pe care îl practică cere o siluetă mai subțire (Petrie, 1996). Similar, dansatorii/dansatoarele și skaterii ce concurează la nivel național au mai multe atitudini patologice față de mâncat și cote mai mari ale perfecționismului decât înotătorii și persoanele non-atletice (Brooks-Gunn, Burrow și Warren, 1988). Balerinii/balerinele au fost mult timp remarcați(te) pentru dezvoltarea unor tulburări de alimentație peste limita normală (Garner *et al.*, 1987). Timp de doi până la patru ani după intervievarea inițială a balerinilor/balerinelor de 11-14 ani, 25% dintre ei/ele s-au îmbolnăvit de anorexie nervoasă și 14% prezentau sindroame bulimice (Garner *et al.*, 1987).

În mod obișnuit, activitățile atletice care pun accentul pe o greutate redusă au astfel de efecte numai în cazul fetelor, băieții fiind mai predispuși riscului în special în sporturi precum *wrestling*-ul, în care greutatea este un factor-cheie (Braun *et al.*, 1999; Thompson și Sherman, 1999). Canotorii de ambele sexe care trebuie să respecte un criteriu al greutății sunt supuși riscului, băieții având fluctuații de greutate mai mari în extrasezon decât fetele (Sykora *et al.*, 1993).

Reacțiile la simptomele tulburărilor de alimentație. Adolescenții și adolescentele diferă în reacțiile simptomatologiei tulburărilor de alimentație. Fetele catalogheză comportamentul lor și pe al altora ca pe un exces și se așteaptă la consecințe emoționale negative în urma acestui exces, în timp ce băieții consideră că numai cantitățile mari de mâncare sau consumarea rapidă a acesteia constituie un exces și nu se așteaptă la probleme afective, ci gastrointestinale. Fetele ar putea fi deci mai predispuse să vadă alimentația ca pe ceva patologic și să se simtă supărate, făcându-le mai vulnerabile în fața altor factori stresanți.

Factorii emoționali

S-a sugerat faptul că alimentația defectuoasă se dezvoltă odată cu nemulțumirea față de corp și cu afectul disforic, dar sindroamele clinice apar numai atunci când neliniștile privind propriul corp coexistă cu psihopatologia curentă (Garner *et al.*, 1984). Coexistența

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

tulburărilor de alimentaţie cu depresia (Strober şi Katz, 1998) s-ar putea datora în primul rând tulburărilor primare comportamentale, anorexie nervoasă şi bulimie, sau tulburărilor secundare de dispoziţie datorate tulburărilor de alimentaţie sau unei a treia variabile comune (biologică sau psihosocială), conducând atât la transmiterea genetică, cât şi la transmiterea în familie. Într-un eşantion de adolescente, alimentaţia şi simptomele de comportament concomitente au fost asociate cu îngrijorarea privind aspectul fizic, impulsivitatea, autocritica şi lipsa coeziunii familiale (Steiger *et al.*, 1992). Chiar şi la nivel subclinic, tulburările de dispoziţie şi alimentare au fost puternic asociate. Tulburările de alimentaţie erau legate de imaginea asupra corpului, dar cele de dispoziţie şi alimentare concomitente erau legate de probleme psihologice şi familiale mai severe (Steiger *et al.*, 1992). Adolescentele cu o imagine depreciativă asupra propriului corp au simptome depresive mai puternice (Rierdan şi Koff, 1997), iar în cazul fetelor de 8 ani, este mai probabil ca ele să se gândească la o dietă pentru a-şi îmbunătăţi propria imagine (Hill şi Pallin, 1998). Nivelele mai mari de depresie sunt asociate cu alimentaţia în exces, neregulată, la pacienţii obezi cu comportament bulimic (Musante, Costanzo şi Friedman, 1998). Recent, în bulimia nervoasă au mai fost implicate culpabilitatea şi ostilitatea (Allen, Scannell şi Turner, 1998). La pacienţii cu tulburări de alimentaţie, evaluarea de sine negativă pare să fie mai accentuată decât aproape orice alt factor de risc (Fairburn *et al.*, 1999) ; totuşi, corelaţia dintre aceste descoperiri nu clarifică dacă afectul disforiei cauzează dereglările de alimentaţie sau viceversa.

Fără a determina în sine tulburările de alimentaţie, sentimentele depreciative le pot face pe tinere mai sensibile la feedbackul extern şi la informaţiile despre greutatea şi aspectul lor fizic, care pot contribui la dezvoltarea dereglărilor de alimentaţie. De exemplu, Mori şi Morey (1991) au demonstrat că fetele nedepresive nu erau afectate de feedbackul fals în ceea ce privea greutatea lor, dar cele depresive erau mai tentate să se vadă aşa cum erau (greşit) descrise. Similar, McFarlane, Polivy şi Herman (1998) au construit o scară astfel încât subiecţii cântăreau mai mult cu 2,5 kg decât în realitate, iar cei ce ţineau regim s-au simţit mai nemulţumiţi de sine, mai disforici, mai graşi şi mâncau mai mult în urma realizării unui test ; cei ce nu se abţineau de la mâncare nu au fost afectaţi. Persoanele care se abţin de la mâncare sunt în general mai depresive şi au o părere mai puţin bună despre ele decât cele care nu se abţin de la mâncare (de exemplu, Polivy, 1996 ; Heatherton şi Herman, 1988), deci, din nou, indivizii mai disforici erau mai sensibili la informaţiile externe cu privire la propriul corp, iar aceste informaţii au declanşat un comportament compatibil cu tulburările de alimentaţie.

Cum sunt şi un factor de risc potenţial pentru tulburările de alimentaţie, emoţiile sunt considerate declanşatori ai consumului alimentar excesiv la pacienţii ce suferă de bulimie nervoasă (Arnow, Kenardy şi Agras, 1995 ; Johnson *et al.*, 1995 ; Polivy şi Herman, 1993). Atât emoţiile negative, cât şi cele pozitive au fost implicate în declanşarea excesului alimentar, posibil prin inducerea lipsei de autocontrol (Polivy şi Herman, 1993). În plus, excesul alimentar poate îndeplini o funcţie de reglare pentru gurmanzi ; consumul excesiv poate reduce temporar sentimentul depreciativ sau poate distrage atenţia de la sau masca sursa durerilor (Herman şi Polivy, 1988 ; Kenardy, Arnow şi Agras, 1996 ; Polivy, Herman şi McFarlane, 1994). În sfârşit, Powell şi Thelen (1996) au monitorizat sentimentul depreciativ şi percepţia bulimicilor, nivelele ridicate ale primului şi percepţiile greşite precedând şi urmând episoadele de exces alimentar.

Emoţiile negative par atât să declanşeze, cât şi să rezulte din consumul alimentar în exces.

Corelaţiile cu personalitatea. Pe lângă disforie, pacienţii cu tulburări de alimentaţie au un tipar specific de personalitate care a fost în concordanţă cu premorbiditatea, în timpul tulburării şi după recuperare. Analizarea relaţiei dintre personalitate şi tulburările de alimentaţie trebuie să fie corelaţională, fără să existe o cauzalitate, dar prezenţa continuă a acestor trăsături sugerează că ele s-ar putea constitui într-un factor de risc ce predispune la apariţia unei tulburări de alimentaţie.

Au existat dovezi convergente rezultate din rapoarte clinice, studii psihometrice şi declaraţii ale membrilor familiei că personalitatea premorbidă a pacienţilor anorectici este obsesivă, social inhibitorie, perfecţionistă, supusă şi restrânsă emoţional (Strober şi Humphrey, 1987 ; Wonderlich, 1995). Anorecticii bulimici prezintă asemănări în ceea ce priveşte factorii restrictivi precum supunerea şi perfecţionismul, dar tind de asemenea să fie impulsivi, emotivi şi extrovertiţi precum pacienţii cu BN (Kaye, Bastiani şi Moss, 1995). Perfecţionismul şi autoevaluarea negativă par să fie cele mai întâlnite caracteristici în rândul anorecticilor şi bulimicilor (înaintea declanşării bolii, în timpul tulburării şi după recuperare) (Fairburn *et al.*, 1999).

Inanuma (1994) a descoperit că pacienţii cu AN au personalităţi premorbide obsesive, că înfometarea a ţinut câteva luni, iar caracteristicile obsesive sporesc odată cu creşterea înfometării. Astfel, înfometarea cronică pare să intensifice caracteristicile personalităţii preexistente cum ar fi obsesivitatea.

Kaye *et al.* (1998) au descoperit faptul că sentimentul depreciativ, inhibiţia comportamentală, obsesivitatea şi perfecţionismul persistă după însănătoşire la cei cu AN. Aceste caracteristici ar putea predispune indivizii la a încerca să se supună preferinţelor sociale (pentru o tânără slabă, prin ţinerea unui regim şi a pierderii în greutate), ceea ce ar putea să declanşeze tulburări de alimentaţie la persoanele sensibile. Pe scurt, există un număr de patternuri de personalitate corelate cu tulburările de alimentaţie. Strober şi Humphrey (1987) le-au revizuit şi au sugerat că factorii de personalitate determinaţi genetic şi transmişi, precum obsesivitatea, ar putea predispune individul la o vulnerabilitate mai mare la experienţele ostile familiale şi sociale. Vom prezenta aceste experienţe mai departe.

Factorii familiali care contribuie la apariţia tulburărilor de alimentaţie

În mod nesurprinzător, familia a fost implicată în apariţia tulburărilor de alimentaţie. Ea este un mod de transmitere a valorilor culturale patogenice, precum şi un mod de a-i face pe indivizi mai vulnerabili la tulburări din cauza lipsei susţinerii sau a interacţiunii disfuncţionale şi tipurilor de răspunsuri emoţionale. Vom împărţi discuţia despre factorii familiali în influenţa părinţilor, modelele de interacţiune familială şi problemele de separare-individualizare (incluzând dezvoltarea autonomiei, a autocontrolului şi a unei identităţi separate).

Influenţa parentală

Se poate spune că influenţa părinţilor începe încă din copilărie. Agras, Hammer şi McNicholas (1999) au studiat copiii cu mame ce suferă de tulburări de alimentaţie. Fetele au supt mai repede şi au fost înţărcate mai târziu decât cele ale căror mame nu prezentau tulburări. Femeile cu dereglări de alimentaţie şi-au hrănit copiii mai puţin regulat, erau mai predispuse să folosească mâncarea în scopuri non-nutritive şi şi-au exprimat o îngrijorare mai mare faţă de greutatea fiicelor lor începând cu vârsta de doi ani, spre deosebire de mamele care nu prezentau tulburări de alimentaţie. De la 5 ani, fiicele femeilor ce sufereau de tulburări de alimentaţie au prezentat un sentiment depreciativ crescut. Aşadar, se pare că mamele cu tulburări de alimentaţie transmit câtiva factori de risc potenţiali fiicelor.

Chiar şi mamele care nu sunt afectate în totalitate de tulburări de alimentaţie deseori transmit atitudini şi valori patogenice fiicelor lor ; considerându-le mai puţin atractive şi având nevoie să scadă în greutate, fetele vor fi afectate cu cât mai mult de aceste tulburări (Pike şi Rodin, 1991) (deşi Attie şi Brooks-Gunn, 1989, nu au constatat că aspectul fizic al mamelor sau alimentaţia ca viciu contribuie la apariţia unei alimentaţii în exces a fiicelor). Fetele sunt mai predispuse să ţină un regim dacă şi mamele lor urmează unul (Hill şi Pallin, 1998) sau le încurajează să facă acest lucru şi sunt mai predispuse să folosească metode extreme pentru a slăbi pe măsură ce mamele lor sunt nemulţumite de propriul corp (Benedikt, Wertheim şi Love, 1998). Grija maternă redusă a fost asociată cu probleme mai mari în ceea ce priveşte alimentaţia, atât la fetele asiatice, cât şi la cele caucaziene (Haudek, Rorty şi Henker, 1999).

Discuţiile părinţilor (în special cele cu mama) despre greutate sau dietă influenţează concepţiile despre greutate, aspect fizic şi comportamentele copiilor, în special ale fetelor, aşa cum fac şi sfaturile părinţilor (Smolak, Levine şi Schermer, 1999) sau presiunea de a ţine un regim (Strong şi Huon, 1998). Copiii de 12 ani afirmă că părinţii lor sunt implicaţi în regimul pe care îl ţin ; abţinerea este mai mare pe măsură ce controlul parental în procesul de hrănire a copilului creşte (Edmunds şi Hill, 1999).

Tipurile de interacţiune familială

Teoriile despre patogeneza tulburărilor de alimentaţie au sugerat că problemele din familie se reflectă în tulburări de alimentaţie din cauza efectului lor asupra autonomiei şi dezvoltării identităţii. Teoreticienii sistemelor familiale (Minuchin, Rosman şi Baker, 1978) au identificat cinci patternuri ce conduc la patologie : situaţia complicată, ultraprotecţia, rigiditatea, evitarea conflictelor şi rezolvarea ineficientă a conflictelor. Puţinele studii de laborator asupra interacţiunilor familiale arată interacţiuni dificile, nedorite, ostile şi negarea nevoilor emoţionale ale copilului, deşi nu este clar cum potenţează sau activează ele neliniştile în ceea ce priveşte greutatea, spre deosebire de alte forme ale psihopatologiei (Strober şi Humphrey, 1987). Recent, un studiu important despre adolescenţi a arătat o anumită specificitate a simptomelor tulburărilor de alimentaţie pe baza tipurilor particulare de interacţiune familială (Calam şi Waller, 1998). Comunicarea intrafamilială redusă de

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

la vârsta de 13 ani a precedat atitudini restrictive la 19 ani (AN), în timp ce diferenţierea redusă a rolurilor încă de la începutul perioadei a anticipat atitudini şi comportamente bulimice.

Există multe dovezi asupra faptului că relaţiile familiale patologice sunt asociate cu apariţia şi persistenţa tulburărilor de alimentaţie (Strober şi Humphrey, 1987). Bulimicii şi, într-o oarecare măsură, părinţii lor îşi văd familiile mai conflictuale, dezinteresate, mai puţin coezive şi grijulii faţă de familiile de subiecţi din grupul de control. Bulimicii şi indivizii ce nu suferă de tulburări de alimentaţie diferă din punctul de vedere al interacţiunii familiale, psihopatologiei şi greutăţii corporale. Bulimia este asociată cu lipsa afecţiunii parentale, cu interacţiuni familiale negative, ostile, dezinteresate, cu impulsivitatea parentală, cu alcoolismul în familie şi cu obezitatea. Acest mediu familial inadecvat şi deficitul comportamental pe care îl produce s-ar putea transpune în bulimie. Bulimia ar putea reflecta şi pofta pentru mâncare, şi încercarea de a controla sentimentele de respingere şi singurătate (Strober şi Humphrey, 1987). Atât bulimicii, cât şi anorecticii îşi consideră părinţii mai vinovaţi, respingători şi nepăsători faţă de ei, tratându-se pe ei înşişi cu aceeaşi ostilitate şi deprivare pe care o primesc din partea părinţilor (Humphrey, 1986).

Anorexia nervoasă este legată de comentariile critice din partea părinţilor şi de emoţiile exprimate negativ (le Grange *et al.*, 1992). Nivelele de criticism ale părinţilor la adresa fiicele lor anorectice observate la începutul terapiei au anticipat prognosticul stabilit la 6 luni de la începerea tratamentului. Chiar şi nivelele scăzute de comentarii critice sunt asociate cu simptomele continue. Similar, emoţia puternic exprimată şi o expresivitate generală scăzută a membrilor familiei (Dare *et al.*, 1994), precum şi comentariile critice numeroase din partea mamelor (Vanfurth *et al.*, 1996) anticipează rezultatul negativ. Nivelele exprimării emoţiei sunt parte a interacţiunii ce se desfăşoară în familie şi se pot schimba. Când emoţia exprimată scade în intensitate, starea pacienţilor tinde să se amelioreze, în timp ce emoţia exprimată a crescut în intensitate în familiile cu pacienţi care nu s-au descurcat (le Grange *et al.*, 1992).

Coeziunea familială pare să fie o variabilă importantă ce contribuie la tulburările de alimentaţie. Drept urmare, mamele ce au raportat că familiile lor erau mai puţin coezive (Attie şi Brooks-Gunn, 1989) aveau fiice cu atitudini problematice sporite legate de alimentaţie, doi ani mai târziu. Pike şi Rodin (1991) au mai constatat că mamele fetelor cu tulburări de alimentaţie se plângeau de coeziunea scăzută din familie şi că fiicele îşi doreau, în mod similar, ca familiile lor să fie mai coezive. În plus, la adolescente, tulburările de alimentaţie şi dispoziţie sunt asociate cu lipsa coeziunii în familie (Steiger *et al.*, 1992). Mai mult, Hill şi Franklin (1998) au declarat că familiile cu fiice care ţin diete sunt mai puţin coezive, organizate şi pun un accent mai mic pe aspectele moral-religioase.

Separarea-individualizarea-autonomia, autocontrolul şi identitatea

Adolescentelor cu tulburări de alimentaţie le lipseşte sentimentul de autonomie, autocontrol şi identitate, în mare parte din cauza nevoilor lor de a trăi conform aşteptărilor înalte ale părinţilor, ignorându-şi propriile nevoi, obiective, valori şi credinţe (Minuchin, Rosman şi Baker, 1978). Sunt aşadar deconectate de propriile sentimente şi chiar de semnalele

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

corporale, precum şi de ceea ce sunt ele cu adevărat, din cauza căutării neautonome a aspiraţiilor părinţilor. Această luptă pentru perfecţionism pare să reflecte sistemul familial prin care evaluarea şi recompensele pentru activităţile realizate nu se află sub propriul control. În loc să aibă obiective stabilite de ei înşişi, intrinsec motivate, anorecticii şi bulimicii caută să îi mulţumească pe ceilalţi (Minuchin, Rosman şi Baker, 1978). În acelaşi timp, îşi percep propriile comportamente ca fiind controlate de forţe impersonale, externe (Strauss şi Ryan, 1987). Într-adevăr, Kenny şi Hart (1992) au descoperit că lipsa încurajării autonomiei de către părinţi era factorul principal în diferenţierea tinerelor cu simptome ale tulburărilor de alimentaţie de celelalte fete. Mai mult, s-a observat că pacientele cu anorexie nervoasă au părinţi ce nu sunt de acord cu autonomia fiicelor lor, le neagă propria exprimare şi trec de la grijă şi afecţiune la manipulare şi negarea nevoilor lor (Humphrey, 1987). S-a mai descoperit că părinţii anorecticilor bulimici transmit mesaje mixte de ultraprotecţie şi sprijin pentru autonomie, ceea ce s-a reflectat în ambivalenţa fiicelor, alternând între supunere forţată şi amabilitate în relaţia cu părinţii, care apoi răspundeau printr-un control ostil (Humphrey, 1987). Pacientele cu tulburări de alimentaţie îşi văd de asemenea mamele (Dare *et al.*, 1994; Rhodes şi Kroger, 1992) şi taţii (Calam *et al.*, 1990) ca oferindu-le un „control mai puţin afectiv" sau o lipsă de atenţie şi respingere în combinaţie cu ultracontrolul şi ultraprotecţia. Aceste descoperiri sunt în concordanţă cu afirmaţia lui Bruch (1973), conform căreia pacientele cu tulburări de alimentaţie sunt îngrijorate în primul rând de problemele legate de control, luptându-se cu disperare să-şi controleze singurul lucru aflat sub comanda lor, corpurile.

După cum s-a menţionat mai devreme, Striegel-Moore (1993) a sugerat că conflictul cu părinţii în ceea ce priveşte identitatea şi problemele de autonomie este mai intens la adolescente, care au înregistrat scoruri mai mici la măsurarea autonomiei emoţionale decât băieţii. În timp ce conflictul părinte-adolescent este normal, fetele tind să trăiască un conflict mai amplu şi mai mult stres interpersonal în relaţia părinte-copil decât o fac băieţii (Rudolph şi Hammen, 1999). Acest lucru ar putea ajuta la explicarea faptului că tulburările de alimentaţie apar mai mult la adolescente decât la adolescenţi. Apoi, deşi funcţionarea familiei pare să fie independentă de mulţumirea faţă de sine în cazul băieţilor, afirmaţia nu este valabilă şi în cazul fetelor (Wertheim *et al.*, 1992). Prin urmare, familia aflată într-o situaţie conflictuală, ultraprotectoare, rigidă sau în oricare alta dintre situaţiile observate în familiile de anorectici şi bulimici ar putea fi în detrimentul dezvoltării unei personalităţi pozitive, stabile, la fete. Într-adevăr, aceste atribute sunt în antiteză cu dezvoltarea identităţii în stadiul adolescenţei prelungite şi, de fapt, câteva dintre atributele corelate ale sinelui şi familiei cu bulimia sunt asemănătoare cu cele ale difuziei identităţii (Auslander şi Dunham, 1996).

Nu este dificil atunci să ne imaginăm că tulburările de alimentaţie sunt strâns legate de efectul familiei asupra explorării identităţii de către fiica lor, consolidat în adolescenţă, şi că de aceea tulburările sunt mai des întâlnite la adolescente. Efortul de a-şi restricţiona cantitatea de mâncare şi de a-şi controla greutatea ar putea fi o manifestare a căutării disperate de control, autonomie şi identitate, dobândite normal în adolescenţă, dar zădărnicite de contexte familiale disfuncţionale la persoanele vulnerabile (vezi Bruch, 1973, pentru teoretizări pe marginea acestui subiect). Mai mult, aceste handicapuri personale şi familiale ar putea fi exacerbate de presiunile sociale pentru a obţine idealuri imposibil de atins ale abilităţii de a face faţă, identităţii şi aspectului fizic.

Factorii socioculturali care contribuie la apariţia tulburărilor de alimentaţie

Ideea culturală vestică ce echivalează frumuseţea feminină cu silueta fină a fost acuzată pentru răspândirea nemulţumirii femeilor faţă de propriul corp (Koenig şi Wasserman, 1995) şi, în consecinţă, pentru un număr mare de femei cu tulburări de alimentaţie (Stice şi Shaw, 1994). Această presiune socioculturală de a fi slab este manifestată prin mesaje media, aşteptări din partea sexului opus şi în special în contexte rasiale şi etnice.

Influenţele mass-mediei

De la 8 la 12 ani, timpul pe care copiii îl petrec în faţa televizorului creşte de la două ore şi jumătate la 4 ore pe zi (Harris, 1994). Adolescenţii par de asemenea să aloce o mai mare atenţie televizorului decât o fac copiii sau adulţii, în cazul unor programe (Comstock şi Paik, 1991). Preadolescenţa este de asemenea momentul când fetele manifestă un interes mare pentru revistele de modă. Există dovezi asupra faptului că preadolescentele sunt mai interesate decât adolescentele de articolele despre frumuseţe şi stil (Levine şi Smolak, 1996).

Având în vedere interesul lor sporit pentru mass-media, ce mesaje primesc adolescentele ? Revistele citite de fete conţin cel mai probabil articole şi reclame ce promovează dieta comparativ cu revistele citite de băieţi (Andersen şi DiDomenico, 1992). Coperţile revistelor pentru femei conţin cel mai probabil un mesaj în ceea ce priveşte aspectul fizic, spre deosebire de coperţile revistelor pentru bărbaţi (Malkin, Wornian şi Chrisler, 1999). În plus, un sfert dintre coperţile revistelor pentru femei au avut mesaje contradictorii în ceea ce priveşte scăderea în greutate şi obiceiurile dietetice, poziţionarea mesajelor legate de greutate pe coperţi deseori sugerând că pierderea în greutate duce la o viaţă mai bună. În contrast, revistele pentru bărbaţi se concentrează pe modalităţile de distracţie şi extinderea cunoştinţelor, a hobby-urilor şi activităţilor.

Televiziunea şi filmele surprind femeile într-o multitudine de roluri sociale şi ocupaţionale, dar cu puţine excepţii aceste femei sunt slabe şi foarte atractive (Striegel-Moore, 1993). Fouts şi Burggraf (1999) au analizat 28 de comedii difuzate la TV, examinând greutatea corporală a 52 de femei din rolurile principale (88% albe, 10% negre, 2% asiatice), comentariile despre greutate adresate lor de către celelalte personaje şi comentariile lor cu privire la propria greutate corporală, aspect fizic şi regimuri alimentare. Femeile aflate în rolul principal aveau, în cea mai mare parte, sub greutatea medie ; personajele care aveau o greutate medie erau subapreciate. Personajele slabe au primit semnificativ mai multe comentarii pozitive (în ceea ce privea greutatea lor şi aspectul fizic) din partea personajelor interpretate de bărbaţi. Personajele feminine ce ţineau un regim alimentar se exprimau mai urât în legătură cu greutatea corporală şi cu propriul aspect fizic decât cele ce erau mai puţin implicate în ţinerea unui regim alimentar.

BOLYAI UNIVERSITY LIBRARY

Mărimile pentru bust şi talie în cazul actriţelor şi fotomodelelor, văzute în revistele de modă şi frumuseţe, au scăzut în mod constant de-a lungul ultimelor trei decenii, indicând o direcţie către o figură mai slabă, cu forme mai puţin accentuate (Silverstein, Peterson şi Perdue, 1986). Greutatea celor care apar în *Playboy* şi *Miss America* a scăzut de asemenea (Wiseman *et al.*, 1992), în timp ce numărul tulburărilor de alimentaţie a crescut semnificativ.

Chiar şi jucăriile pe care le folosesc preadolescenţii sugerează idealurile feminine şi masculine. Brownell şi Napolitano (1995) au măsurat păpuşile Barbie şi Ken şi au calculat ce anume ar trebui să schimbe femeile tinere, sănătoase, cu o greutate medie pentru a obţine aspectul lui Barbie şi ce ar trebui să facă băieţii pentru a arăta precum Ken. O femeie normală ar trebui să mai crească în înălţime cu 6,09 cm, să aibă un bust mai mare cu 12,7 cm şi un gât mai lung cu 8,12 cm, să scadă în talie cu 15,24 cm, iar bărbaţii ar trebui să crească cu 5,08 cm în înălţime, să aibă o circumferinţă a pieptului cu 27,94 cm mai mare şi mai mult cu 20,06 cm în circumferinţa gâtului. În ceea ce priveşte evoluţia păpuşilor în ultimii 30 de ani, Pope *et al.* (1999) au constatat că talia, pieptul şi circumferinţa bicepşilor au crescut cu timpul, depăşind cu mult proporţiile chiar şi în cazul celor mai masivi culturişti. Astfel, copiilor le sunt prezentate idealuri înalte nerealiste.

Se pune întrebarea: contribuie o astfel de expunere media la atitudinile şi comportamentele generate de tulburările de alimentaţie la adolescente? În mod evident, este dificil de răspuns unei astfel de întrebări cauzale, întrucât majoritatea informaţiilor sunt în mod necesar corelaţionale. Corelaţiile tind să sprijine teza conform căreia imaginile nerealiste ale tinerelor slabe promovate de media contribuie la tulburările de alimentaţie. Întrucât imaginea promovată de mass-media este cea a unei femei tot mai slabe, tulburările de alimentaţie au început să fie tot mai prevalente la tinere (Mills *et al.*, în curs de apariţie). Femeile ce prezintă un grad ridicat al simptomatologiei tulburărilor de alimentaţie tind să se compare cu imaginea femeii slabe promovată de mass-media (Stice *et al.*, 1994; Harrison şi Cantor, 1997). Mai mult, femeile ce se compară cu imaginile tinerelor slabe din mass-media de cele mai multe ori se simt mai nemulţumite de ele (Pinhas *et al.*, 1999) (deşi, anumite studii ce utilizează diferite metodologii demonstrează că astfel de imagini declanşează o stare de fantezie ce le determină pe unele femei să se simtă mai bine; Mills *et al.*, în curs de apariţie). Pe ansamblu, imaginile mediatizate ale formelor imposibil de obţinut de către majoritatea fetelor par să fie un factor ce contribuie la nemulţumirea faţă de propriul corp, la comportamente generate de tulburările de alimentaţie şi la tulburări de alimentaţie în cazul adolescentelor vulnerabile.

Aşteptările rolului de gen – mitul superfemeii

Adolescenţa este o perioadă în care preocupările faţă de propriile realizări se intensifică şi atenţia este îndreptată către aşteptările sociale precum mitul superfemeii (Striegel-Moore, 1993). „Idealul superfemeii" impune ca femeia să fie frumoasă, deşteaptă, să aibă succes în carieră, un partener şi să fie o mamă grijulie (Steiner-Adair, 1986; Striegel-Moore, 1993). Astfel de aşteptări nerealiste pot contribui la apariţia tulburărilor de alimentaţie; adolescentele care au adoptat hotărât această imagine au prezentat mai multe probleme legate de tulburările de alimentaţie decât cele care şi-au propus ţeluri mai realiste (Steiner-Adair, 1986). Steiner-Adair argumentează că motivul pentru care idealul superfemeii promovează tulburări de alimentaţie este acela că necesită adoptarea unor atitudini şi roluri conflictuale, care generează stres. Striegel-Moore extinde această teză, sugerând că stresul provine din inabilitatea fetei de a stabili prioritatea rolurilor, ajungând astfel la tendinţa de a adopta orice este la modă. Concentrarea pe aparenţe pare să fie metoda cea mai uşoară pentru a primi acceptul celorlalţi.

Investigaţii recente privind idealul superfemeii şi celelalte aspecte asociate conduc la o imagine complexă. Crago şi colaboratorii săi (1996) nu au identificat nici o dovadă de simptomatologie crescută a tulburărilor de alimentaţie în cazul fetelor ce urmează o şcoală competitivă, în comparaţie cu o şcoală medie, şi nici în cazul celor care adoptă un număr mare de roluri ca fiind esenţiale pentru personalitatea lor. Hart şi Kenny (1997) au analizat relaţia dintre simptomele tulburărilor de alimentaţie şi trei componente ale idealului superfemeii: valorificarea aspectului fizic, lupta pentru succes în mai multe roluri, o relaţie nesigură cu părinţii. A rezultat o relaţie complexă. Relaţia dintre simptome şi cele trei componente ale idealului superfemeii, la fel ca în cazul legăturii dintre accentul pe aspectul fizic şi preocupările cu privire la greutate, dietă şi comportamente bulimice, dar şi al luptei pentru succes, pare să fie asociată pozitiv cu competenţa socială, cel puţin atunci când este însoţită de o relaţie parentală sigură. Este astfel posibil să se adopte idealul superfemeii şi adolescenta să fie în acelaşi timp sănătoasă, dacă celelalte aspecte ale vieţii şi personalităţii sunt solide. Pot interveni însă şi alţi factori socioculturali, incluzând rasa, apartenenţa etnică şi clasa socială.

Rasa, etnia şi clasa socială

Deşi de câteva decenii cercetătorii cred că tulburările de alimentaţie se limitează la clasele superioară şi mijlocie ale americanilor albi, acum s-a demonstrat că tulburările de alimentaţie reprezintă un fenomen global. Au fost întâlnite pe tot globul şi în toate culturile din America de Nord, precum şi la fiecare nivel al statutului socioeconomic (Caldwell, Brownell şi Wilfley, 1997; Gard şi Freeman, 1996; Striegel-Moore şi Smolak, 1996), deşi există totuşi o relaţie între clasa socială şi atitudinile determinate de tulburările de alimentaţie, diete şi nemulţumirea faţă de propriul corp (Ogden şi Thomas, 1999). Cu toate că în rândul grupurilor de negri şi al ţărilor neindustrializate frecvenţa este mai scăzută decât în cazul albilor şi al populaţiilor industrializate de pe tot globul (Davis şi Yager, 1992), în Statele Unite, negresele, ca şi femeile albe sunt la fel de nemulţumite de imaginea propriului corp (Grant *et al.*, 1999), astfel încât să se înfometeze, să vomite, să facă abuz de laxative sau diuretice şi să prezinte un risc mai mare de a face abuz alimentar (Striegel-Moore *et al.*, în curs de apariţie). Dintre posibilele explicaţii ale globalizării tulburărilor de alimentaţie, cea mai evidentă este influenţa mass-mediei (Nasser, 1997), după cum s-a discutat deja.

Într-adevăr, o analiză recentă a stabilit că, prin comparaţie cu statisticile pentru femeile albe, tulburările de alimentaţie sunt la fel de întâlnite în rândul femeilor hispanice, mai frecvente printre amerindience şi mai puţin frecvente în rândul negreselor şi al asiaticelor (Crago, Shisslak şi Estes, 1996). Femeile minoritare care sunt mai tinere, mai plinuţe, mai bine educate şi care se identifică mai bine cu rasa albă şi valorile clasei de mijloc sunt expuse unui risc mai ridicat de apariţie a tulburărilor de alimentaţie. Asimilarea în rândul culturii albilor poate fi astfel un important factor de risc pentru afro-americance, care au prezentat atitudini alimentare comparabile cu cele ale albilor din Vest după aculturaţie (de exemplu, hispanicele, Pumariega, 1986 ; afro-americancele, Abrams, Allen şi Gray, 1993 ; şi asiaticele, Davis şi Katzman, 1999 ; Mumford, Whitehouse şi Platts, 1991).

Au fost oferite mai multe explicaţii pentru manifestarea tulburărilor de alimentaţie la imigranţi sau la grupurile etnice. Root (1990) a sugerat că patologia alimentară mai ridicată în cazul anumitor imigranţi britanici-asiatici reflectă o compensaţie pentru a înlătura deficitele ce îi împiedică să se integreze în cultura majoritară. DiNicola (1990) a afirmat că tulburările de alimentaţie reflectă mai degrabă „schimbarea culturală" decât sindroamele specifice culturale, deşi propunerea sa nu a fost foarte susţinută (Furukawa, 1994 ; Haudek, Rorty şi Henker, 1999). De fapt, mai mulţi cercetători nu au identificat nici o relaţie între gradul de aculturaţie şi tulburările alimentare (Joiner şi Kashubeck, 1996 ; Ogden şi Elder, 1998).

Există diferenţe între manifestarea tulburărilor de alimentaţie în cadrul grupurilor de non-albi comparativ cu albii. De exemplu, nu se manifestă întotdeauna atât de multă nemulţumire faţă de propriul corp şi „frică de îngrăşare" în rândul non-albilor cu patologie alimentară (Lee, Ho şi Hsu, 1993). Problemele alimentare sunt de asemenea relaţionate cu greutatea ridicată a grupurilor de non-albi, în opoziţie cu perceperea îngrăşării în rândul albilor (Abrams, Allen şi Gray, 1993). Adolescentele de culoare sunt mai predispuse la o alimentaţie excesivă, în timp ce fetele albe au tendinţa de a-şi restricţiona consumul alimentar (Striegel-Moore *et al.*, în curs de apariţie), iar negrii iau mai multe laxative decât albii (Langer, Warheit şi Zimmerman, 1991).

S-a speculat că persoanele de culoare sunt protejate de manifestarea tulburărilor de alimentaţie, preferând un corp mai plin (Flynn şi Fitzgibbon, 1996 ; Thompson, Corwin şi Sargent, 1997), şi simt mai puţină nemulţumire faţă de propriul corp decât albii (Abood şi Chandler, 1997), deşi câteva studii nu au evidenţiat nici o diferenţă sau vreun atribut întâlnit mai degrabă la clasa socială decât la rasă (Caldwell, Brownell şi Wilfley, 1997 ; Callan, Mayo şi Michel, 1993). Un studiu recent realizat pe copii din clasele VI-VIII a evidenţiat că negresele aveau o stare de nemulţumire mai accentuată faţă de propriul corp şi o stare de depresie mai puternică (Grant *et al.*, 1999). Nu în ultimul rând, au fost găsite dovezi că persoanele de culoare, în comparaţie cu albii, se confruntă cu o presiune socială mai scăzută pentru a se conforma idealului nerealist de slab pe care albii se luptă să îl atingă şi că pierderea în greutate este mai puţin importantă decât definirea de sine, stima de sine şi perceperea autocontrolului (Striegel-Moore şi Smolak, 1996). De exemplu, băieţii de culoare preferă idealuri feminine cu o greutate mai mare decât băieţii albi şi cred că şi ceilalţi ar alege aceeaşi variantă ca şi ei (Thompson, Sargent şi Kemper, 1996). Într-un studiu privind reacţiile femeilor albe şi de culoare la imaginile media ce promovează idealul alb de frumuseţe, respondenţii de culoare cu o ridicată stimă de sine sau cu o conştiinţă africană ridicată au prezentat autoevaluări ce au fost semnificativ mai apreciative decât atractivitatea pe care o manifestau faţă de standardele de frumuseţe albă (Makkar şi Strube, 1995). Mai mult, femeile de culoare, în comparaţie cu femeile albe, au rolurile mai puţin definite şi e posibil să nu sufere de presiunea rolului de superfemeie, astfel că nu sunt atât de interesate de fizic precum femeile albe. În cele din urmă, investiţia în cercetarea înţelegerii identităţii rasiale şi etnice în rândul adolescenţilor poate juca un rol de barieră în faţa tulburărilor de alimentaţie printr-un efect pozitiv asupra stimei de sine datorită apartenenţei la un grup (Striegel-Moore şi Smolak, 1996).

Descoperirile echivoce privind efectul aculturaţiei şi etniei asupra apariţiei tulburărilor de alimentaţie au fost rezolvate de teoreticieni prin propunerea unei „ciocniri culturale" în relaţia părinte-adolescent ce mediază efectul aculturaţiei. Gradul de conflict cu părinţii pare să depăşească gradul de aculturaţie în importanţa apariţiei tulburărilor de alimentaţie (Bryant-Waugh şi Lask, 1991), precum şi ultraprotecţia parentală şi grija (Furukawa, 1994 ; Haudek, Rorty şi Henker, 1999), lipsa adaptabilităţii familiale (Mildred, Paxton şi Wertheim, 1995), nivelul luptei cu problemele legate de identitatea etnică (Abrams, Allen şi Gray, 1993 ; Harris şi Kuba, 1996), nivelul de tradiţionalism din familie (Mumford, Whitehouse şi Platts, 1991) şi resentimentul faţă de interzicerea integrării în cultura albă majoritară (Furnham şi Patel, 1994). În plus, Littlewood (1995) argumentează că alimentaţia restricţionată permite fetelor sud-asiatice din societăţile vestice să-şi intensifice lupta de a-şi câştiga autonomia personală şi o identitate separată într-o familie mai puţin deshisă valorilor vestice.

Katzman şi Lee (1997) fac un pas mai departe şi susţin „ipoteza a două lumi" ; tulburările de alimentaţie la adolescentele etnice reflectă o presiune de a se conforma la două idealuri conflictuale – valorile ţării de origine şi cele ale societăţii vestice în care trăiesc, sau cele ale părinţilor *versus* dezvoltarea propriilor valori. Situaţia este complicată de încercările lor de a trece de la copilărie la adolescenţă sau de la adolescenţă la maturitate.

Ar trebui remarcat că, atunci când problemele alimentare apar în grupurile de culoare, par să fie legate de aceleaşi comportamente psihosociale şi de sănătate ca şi în cazul grupurilor de albi, incluzând o conectivitate familială scăzută, perfecţionism, distres emoţional, nemulţumire faţă de propriul corp şi uneori depresie acută şi anxietate (Davis şi Katzman, 1999 ; French *et al.*, 1997). După cum s-a discutat, cu cât un grup îmbrăţişează valorile albilor vestici, cu atât mai mare este incidenţa tulburărilor de alimentaţie. Astfel, pot exista anumite diferenţe minore între rata frecvenţei absolute şi patternurile simptomatologiei, dar nu este cazul să afirmăm că tulburările de alimentaţie sunt exclusiv un fenomen vestic al albilor. Unele grupuri minoritare par să se bucure de un grad de protecţie împotriva acestor tulburări, posibil prin identitatea de membru al grupului. Alţii par să fie mai susceptibili, pe de altă parte, din cauza conflictelor dintre generaţii şi a luptei pentru definirea unei identităţi – în principiu prin aceleaşi procese întâlnite la adolescenţii vestici.

Concluzie : influenţele interactive asupra apariţiei tulburărilor de alimentaţie

Putem răspunde acum la principala întrebare formulată la începutul acestui capitol : de ce adolescenţii, în special fetele, prezintă o probabilitate mai mare de a dezvolta tulburări de alimentaţie ? În ciuda creşterii problemelor alimentare la băieţi, se pare că fetele prezintă încă riscul cel mai ridicat.

Dintre toţi factorii de risc prezentaţi aici, nici unul nu produce tulburări de alimentaţie. Mai mult, abordarea factorilor de risc nu ne permite să tragem o concluzie cauzală, întrucât este corelaţională şi are loc după eveniment. Aceasta este o problemă inerentă în literatura de specialitate, întrucât cercetările experimentale asupra unei astfel de întrebări sunt imposibile. Dar cu toate aceste avertismente, ce concluzie rezultă din lucrările de specialitate?

Genetica nu ne oferă nici o informaţie asupra întrebării legate de motivul incidenţei tulburărilor de alimentaţie la adolescente, dar hormonii, da. Pubertatea timpurie la fete poate constitui un factor de risc. Dar, în mod evident, el nu este suficient pentru a declanşa o tulburare de alimentaţie. Toate teoriile asupra acestui aspect consimt că trebuie să existe o acţiune concertată a mai multor factori de risc, care interacţionează pentru a produce o tulburare de alimentaţie la o anumită persoană. Modelul „biopsihosocial" a fost sprijinit încă din anul 1987, când Johnson şi Connors au sugerat că predispoziţiile biogenetice, precum un risc genetic de a declanşa o tulburare afectivă, se combină cu factorii familiali şi presiunile socioculturale vizavi de reuşitele importante şi fragilitatea caracterului, pentru a promova o structură de caracter instabilă afectiv şi o stimă de sine scăzută (Johnson şi Connors, 1987). Când o astfel de persoană încearcă să slăbească şi să obţină toate presupusele beneficii ale acestui aspect, prin intermediul restricţiei calorice prelungite sau al dietelor, instabilitatea afectivă deja existentă se accentuează, generând o sensibilitate ridicată la evenimentele disruptive, precum eşecul de orice tip. Aceste evenimente declanşează alimentaţia în exces, panica privind luarea în greutate şi eliminarea alimentelor, după care ciclul se reia de la dietă.

Numai că nici o teorie biopsihosocială nu răspunde în întregime la întrebarea legată de apariţia problemelor la adolescenţi (fetele în mod deosebit), nici nu ne apropie de identificarea fetelor ce prezintă un risc ridicat. Ca atare, s-au făcut alte propuneri. Sarcinile psihosociale ale adolescenţei pot să ofere o soluţie în această privinţă. „Ipoteza stresului suplimentar" (Striegel-Moore, 1993) sugerează că mai multe provocări de-a lungul vieţii, întâlnite simultan, determină nivelul riscului de a dezvolta o tulburare de alimentaţie. Mai multe probleme sunt asociate cu extenuarea şi există câteva dovezi că acestea au o legătură cu atitudinile alimentare patologice. De exemplu, fetele care încep să aibă întâlniri odată cu instalarea menarhei au mai multe atitudini alimentare patologice; bulimicii anorectici au prezentat mai multe schimbări înainte de apariţia tulburării; şi severitatea stresului din viaţa de zi cu zi este legată de gradul de simptomatologie (Levine *et al.*, 1994).

O a doua ipoteză, nu diferită, spune că maturizarea timpurie contribuie la riscul apariţiei tulburărilor de alimentaţie (Striegel-Moore, 1993). Maturizarea înaintea congenerilor pare să declanşeze la adolescente o gamă largă de dificultăţi în ceea ce priveşte schimbarea, incluzând o nemulţumire mai mare faţă de propriul corp (conducând la dietă). Maturizarea timpurie este corelată cu conflictele accentuate cu părinţii, probabil din cauză că adolescentul pare mai în vârstă şi solicită mai multă libertate. Este probabil să aibă întâlniri premature şi poate fi obligat să se confrunte cu experienţe pentru care nu este încă pregătit, inclusiv experienţe sexuale (Striegel-Moore, 1993). Maturizarea timpurie poate fi aşadar stresantă pentru adolescenţi, crescând astfel riscul apariţiei tulburărilor de alimentaţie.

O a treia explicaţie posibilă în ceea ce priveşte problemele de alimentaţie implică tranziţiile majore ale adolescenţei. Tranziţiile sunt perioade vulnerabile datorate instabilităţii rezultate din reorganizarea şi deconstrucţia personalităţii, din structurile cognitive şi sociale (Smolak şi Levine, 1996). Există o serie de tranziţii pe care tinerii trebuie să le parcurgă. Trecerea de la şcoala elementară la gimnaziu, etapă mai complexă, cu cereri şcolare mai mari şi întreruperi ale unor prietenii, implică în mod clar numeroase schimbări din partea copilului (Striegel-Moore, 1993). În acelaşi timp, ei sunt încă la pubertate, există un număr crescut de cereri referitoare la rolurile de gen, iar evaluarea şi comparaţia socială cresc considerabil. Simultaneitatea acestor cereri poate fi copleşitoare (Smolak şi Levine, 1992) pentru cei care nu beneficiază de sprijin din partea familiilor sau care au tulburări de personalitate. De fapt, Levine *et al.* (1994) au descoperit că această combinaţie a simultaneităţii pubertăţii cu începutul întâlnirilor amoroase, plus provocările şcolare, plus preţuirea supleţii de către părinţi şi grupurile de congeneri a discriminat dieta normală în comparaţie cu alimentaţia patologică în rândul fetelor de gimnaziu. Astfel, existenţa şi sincronizarea acestor tranziţii se pot combina cu alte probleme deja existente în alte sfere pentru a declanşa apariţia unei tulburări de alimentaţie. Reacţia familiei la aceste tranziţii poate constitui de asemenea un factor critic. În mod evident, suportul şi flexibilitatea familiei pot facilita aceste tranziţii şi sunt esenţiale pentru rezolvarea cu succes a problemelor adolescenţei. Pe de altă parte, interacţiunile problematice de acasă ori „controlul neafectiv” manifestat de cei cu tulburări de alimentaţie fac aceste probleme de tranziţie mai stresante şi dificile.

În adolescenţa prelungită, aceste tranziţii sunt diferite, dar nu mai puţin stresante. Imediat după absolvirea liceului, adolescenţii au posibilitatea să formuleze cereri fără precedent în ceea ce priveşte autonomia şi responsabilitatea. Conflictul dintre independenţă şi vină sau frică şi stresul pe care îl generează rolul superfemeii pot conduce la încercări de adaptare prin controlarea propriului corp şi a greutăţii. De exemplu, Smolak şi Levine (1993) au descoperit că fetele cu mai multe simptome de tulburări de alimentaţie erau mai dependente de familiile lor decât cele cu câteva sau nici un simptom de tulburare de alimentaţie şi erau „mai puţin disociate” de familiile lor din punct de vedere emoţional, funcţional şi atitudinal comparativ cu alte fete. Cele cu simptome de bulimie, pe de altă parte, deşi nedisociate emoţional, „erau mult prea disociate” cognitiv, manifestând o atitudine de independenţă mai puternică faţă de părinţii lor. Astfel, credinţele lor, valorile şi atitudinile diferă drastic de cele ale părinţilor, generând un conflict mai mare.

Interacţiunea dintre provocările generate de tranziţie şi factorii individuali şi familiali privind predispoziţia într-un context de cereri şi aşteptări socioculturale conform cărora femeile ar trebui să fie slabe şi atractive conferă un model potenţial prolific pentru explicarea incidenţei crescute a tulburărilor de alimentaţie în rândul adolescentelor. Este necesar un studiu pentru a determina contribuţia relativă a fiecărui factor. Nu am aflat încă ce elemente sau ce combinaţie de elemente şi cât de mulţi factori sunt necesari şi/sau suficienţi pentru a produce o tulburare de alimentaţie la un individ. Aceasta ne poate ajuta să identificăm factorii protectori şi vulnerabilităţile ce pot fi monitorizate pentru a preveni apariţia tulburărilor de alimentaţie la adolescenţi.

Lecturi-cheie

Heatherton, T.F., Polivy, J. (1992), „Chronic dieting and eating disorders : A spiral model", în J. Crowther, S.E. Hobfall, M.A.P. Stephens, D.L. Tennenbaum (eds.), *The Etiology of Bulimia : The Individual and Familial Context* (pp. 133-155), Hemisphere, Washington, DC.

Capitolul subliniază relaţia dintre regimurile de slăbire cronice şi tulburările de alimentaţie, axându-se pe afirmaţia autorilor că eşecurile dietelor se reflectă într-o scădere accentuată a dispoziţiei şi stimei de sine. Dietele abuzive au fost aşadar identificate şi analizate drept un factor individual de risc pentru apariţia tulburărilor de alimentaţie clinice.

Smolak, L., Levine, M.P. (1996), „Adolescent transitions and the development of eating problems", în L. Smolak, M. Levine, R. Striegel-Moore (eds.), *The Developmental Psychopathology of Eating Disorders : Implications for Research, Prevention, and Treatment* (pp. 99, 210-231), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Analiză din punctul de vedere al dezvoltării psihopatologice cu privire la problemele şi tulburările de alimentaţie, axându-se asupra predispoziţiilor individuale, factorilor declanşatori şi sarcinilor de dezvoltare ce fac din tranziţia spre şi din adolescenţă procese atât de periculoase pentru apariţia problemelor de alimentaţie. Autorii afirmă că aceste tranziţii sunt periculoase din cauză că presupun deconstrucţia, evaluarea şi reconstrucţia sinelui. Oferă modele de apariţie a tulburărilor de alimentaţie şi dietă.

Striegel-Moore, R.H. (1993), „Etiology of binge eating : A developmental perspective", în C.G. Fairburn, G.T. Wilson (eds.), *Binge Eating : Nature, Assessment, and Treatment* (pp. 144-172), Guilford, New York.

Capitolul analizează literatura de specialitate referitoare la apariţia alimentaţiei în exces, examinând întrebări de genul : de ce tulburările de alimentaţie apar în adolescenţă şi de ce la fete ? Sunt discutate probleme care ţin de pubertate, încercările de consolidare a identităţii şi influenţele socioculturale care contribuie la apariţia tulburărilor de alimentaţie la adolescente.

Strober, M., Humphrey, L.L. (1987), „Familial contributions to the etiology and course of Anorexia Nervosa and Bulimia", în *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, pp. 654-659.

Articolul prezintă dovezi ale influenţei familiei asupra declanşării anorexiei nervoase şi bulimiei, incluzând interacţiunile cu familia, elementele corelate şi modul de transmitere. Descoperirile observate şi cele autoraportate arată că familiile celor care prezintă tulburări de alimentaţie sunt intruzive, ostile, nu manifestă o atitudine de susţinere şi este probabil să prezinte simptome ale tulburării de alimentaţie, psihopatologie depresivă şi obezitate. Autorii afirmă că factorii de personalitate determinaţi genetic predispun anumite persoane să fie mai vulnerabile faţă de factorii sociali şi familiali negativi.

Bibliografie

Abood, D.A., Chandler, S.B. (1997), „Race and the role of weight, weight change, and body dissatisfaction in eating disorders", *American Journal of Health Behavior*, 21, pp. 21-25.

Abrams, K.K., Allen, L.R., Gray, J.J. (1993), „Disordered eating attitudes and behaviors, psychological adjustment, and ethnic identity : A comparison of black and white female college students", *International Journal of Eating Disorders*, 14, pp. 49-57.

Agras, S., Hammer, L., McNicholas, F. (1999), „A prospective study of the influence of eating disordered mothers on their children", *International Journal of Eating Disorders*, 25, pp. 253-262.

Allen, F.C.L., Scannell, E.D., Turner, H.R. (1998), „Guilt and hostility as coexisting characteristics of bulimia nervosa", *Australian Psychologist*, 33, pp. 143-147.

American Psychiatric Association (1994), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (ed. a IV-a), APA, Washington, DC.

Andersen, A.E. (1995), „Eating disorders in males", în K.D. Brownell, C.G. Fairburn (eds.), *Eating Disorders and Obesity* (pp. 177-182), Guilford, New York.

Andersen, A.E., DiDomenico, L. (1992), „Diet vs. shape content of popular male and female magazines: A dose-response relationship to the incidence of eating disorders?", *International Journal of Eating Disorders*, 11, pp. 283-287.

Andersen, A.E., Homan, J.E. (1997), „Males with eating disorders: Challenges for treatment and research", *Psychopharmacology Bulletin*, 33, pp. 391-397.

Archer, S.L. (1989), „Gender differences in identity development: Issues of process, domain and timing", *Journal of Adolescence*, 12, pp. 117-138.

Arnow, B., Kenardy, J., Agras, W.S. (1995), „The emotional eating scale: The development of a measure to assess coping with negative affect by eating", *International Journal of Eating Disorders*, 18, pp. 79-90.

Attie, I., Brooks-Gunn, J. (1989), „Development of eating problems in adolescent girls: A longitudinal study", *Developmental Psychology*, 25, pp. 70-79.

Auslander, B.A., Dunham, R.M. (1996), „Bulimia and the diffusion status of ego identity formation: Similarities of the empirical descriptors of self and parent", *Journal of Adolescence*, 19, pp. 333-338.

Baumeister, R.F. (1986), *Identity*, Oxford University Press, New York.

Benedikt, R., Wertheim, E.H., Love, A. (1998), „Eating attitudes and weight-loss attempts in female adolescents and their mothers", *Journal of Youth and Adolescence*, 27, pp. 43-57.

Braun, D.L., Sunday, S.R., Huang, A., Halmi, K.A. (1999), „More males seek treatment for eating disorders", *International Journal of Eating Disorders*, 25, pp. 415-424.

Brewerton, T.D., Stellefson, E.J., Hibbs, N., Hodges, E.L., Cochrane, C.E. (1995), „Comparison of eating disorder patients with and without compulsive exercising", *International Journal of Eating Disorders*, 17, pp. 413-416.

Bronfenbrenner, U. (1977), „Toward an experimental ecology of human development", *American Psychologist*, 32, pp. 513-531.

Brooks-Gunn, J., Burrow, C., Warren, M.P. (1988), „Attitudes toward eating and body weight in different groups of female adolescent athletes", *International Journal of Eating Disorders*, 7, pp. 749-757.

Brownell, K.D., Napolitano, M.A. (1995), „Distorting reality for children: Body size proportions of Barbie and Ken dolls", *International Journal of Eating Disorders*, 18, pp. 295-298.

Bruch, H. (1973), *Eating Disorders: Obesity, Anorexia Nervosa and the Person Within*, Basic Books, New York.

Bryant-Waugh, R., Lask, B. (1991), „Anorexia nervosa in a group of Asian children living in Britain", *British Journal of Psychiatry*, 158, pp. 229-233.

Calam, R., Waller, G. (1998), „Are eating and psychosocial characteristics in early teenage years useful predictors of eating characteristics in early adulthood? A 7-year longitudinal study", *International Journal of Eating Disorders*, 24, pp. 351-362.

Calam, R., Waller, G., Slade, P., Newton, T. (1990), „Eating disorders and perceived relationships with parents", *International Journal of Eating Disorders*, 9, pp. 479-485.

Caldwell, M.B., Brownell, K.D., Wilfley, D.E. (1997), „Relationship of weight, body dissatisfaction, and self-esteem in African American and white female dieters", *International Journal of Eating Disorders*, 22, pp. 127-130.

Callan, J.D., Mayo, K., Michel, Y. (1993), „Body size values of White and Black women", *Research in Nursing and Health*, 16, pp. 323-333.

Cash, T.E., Deagle, E.A. (1997), „The nature and extent of body-image disturbances in anorexia nervosa and bulimia nervosa: A meta-analysis", *International Journal of Eating Disorders*, 22, pp. 107-125.

Comstock, G., Paik, H. (1991), *Television and the American Child*, Academic Press, San Diego, CA.

Crago, M., Shisslak, C.M., Estes, L.S. (1996), „Eating disturbances among American minority groups: A review", *International Journal of Eating Disorders*, 19, pp. 239-248.

Crago, M., Yates, A., Fleischer, C., Segerstrom, B., Gray, N. (1996), „The Superwoman ideal and other risk factors for eating disturbances in adolescent girls", *Sex Roles*, 35, pp. 801-810.

Dare, C., le Grange, D., Eisler, I., Rutherford, J. (1994), „Redefining the psychosomatic family: Family process of 26 eating disorder families", *International Journal of Eating Disorders*, 16, pp. 211-226.

Davis, C., Katzman, D.K., Kaptein, S., Kirsh, C., Brewer, H., Kalmbach, K., Olmsted, M.P., Woodside, D.B., Kaplan, A.S. (1997), „The prevalence of high-level exercise in the eating disorders: Etiological implications", *Comprehensive Psychiatry*, 38(6), pp. 321-326.

Davis, O., Katzman, M. (1999), „Perfectionism as acculturation: Psychological correlates of eating problems in Chinese male and female students living in the United States", *International Journal of Eating Disorders*, 25, pp. 65-70.

Davis, C., Yager, J. (1992), „Transcultural aspects of eating disorders: A critical literature review", *Culture, Medicine and Psychiatry*, 16, pp. 377-394.

DiNicola, V. (1990), „Anorexia multiforme: Self-starvation in historical and cultural context", partea a II-a: „Anorexia nervosa as a culture reactive syndrome", *Transcultural Psychiatric Research Review*, 28, pp. 245-286.

Drewnowski, A., Kurth, C.L., Krahn, D.D. (1995), „Effects of body image on dieting, exercise, and anabolic steroid use in adolescent males", *International Journal of Eating Disorders*, 17, pp. 381-386.

Edmunds, H., Hill, A.J. (1999), „Dieting and the family context of eating in young adolescent children", *International Journal of Eating Disorders*, 25, pp. 435-440.

Fairburn, C.G., Cooper, Z., Doll, H.A., Welch, S.L. (1999), „Risk factors for anorexia nervosa. Three integrated case-control comparisons", *Archives of General Psychiatry*, 56, pp. 468-476.

Fichter, M.M., Noegel, R. (1990), „Concordance for bulimia nervosa in twins", *International Journal of Eating Disorders*, 9, pp. 255-263.

Field, A.E., Camargo, C.A., Taylor, C.B., Berkey, C.S., Frazier, A.L., Gillman, M.W., Colditz, G.A. (1999), „Overweight, weight concerns, and bulimic behaviors among girls and boys", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38, pp. 754-760.

Flynn, K., Fitzgibbon, M. (1996), „Body image ideals of low-income African American mothers and their preadolescent daughters", *Journal of Youth and Adolescence*, 25, pp. 615-630.

Fouts, G., Burggraf, K. (1999), „Television situation comedies: Female body images and verbal reinforcements", *Sex Roles*, 40, pp. 473-481.

French, S.A., Story, M., Neumark-Sztainer, D., Downes, B., Resnick, M., Blum, R. (1997), „Ethnic differences in psychosocial and health behavior correlates of dieting, purging, and binge eating in a population-based sample of adolescent females", *International Journal of Eating Disorders*, 22, pp. 315-322.

Furnham, A., Patel, R. (1994), „The eating attitudes and behaviors of Asian and British schoolgirls: A pilot study", *International Journal of Social Psychiatry*, 40, pp. 214-226.

Furukawa, T. (1994), „Weight changes and eating attitudes of Japanese adolescents under acculturative stresses: A prospective study", *International Journal of Eating Disorders*, 15, pp. 71-79.

Gard, M.C.E., Freeman, C.P. (1996), „The dismantling of a myth: A review of eating disorders and socioeconomic status", *International Journal of Eating Disorders*, 20, pp. 1-12.

Garfinkel, P.E., Garner, D.M. (1982), *Anorexia Nervosa: A Multidimensional Perspective*, Brunner/Mazel, New York.

Garner, D.M., Garfinkel, P.E., Rockert, W., Olmsted, M.P. (1987), „A prospective study of eating disturbances in the ballet", *Psychotherapy and Psychosomatics*, 48, pp. 170-175.

Garner, D.M., Olmsted, M.P., Polivy, J., Garfinkel, P. (1984), „Comparison between weight preoccupied women and anorexia nervosa", *Psychosomatic Medicine*, 46, pp. 255-266.

Garner, D.M., Rosen, L.W., Barry, D. (1998), „Eating disorders among athletes. Research and recommendations", *Child and Adolescent Psychiatric Clinics of North America*, 7(4), p. 839.

Geist, R., Heinmaa, M., Katzman, D., Stephens, D. (1999), „A comparison of male and female adolescents referred to an eating disorder program", *Canadian Journal of Psychiatry – Revue Canadienne de Psychiatrie*, 44, pp. 374-378.

Geracioti, T.D., Liddle, R.A. (1988), „Impaired cholecystokinin secretion in bulimia nervosa", *New England Journal of Medicine*, 319, pp. 683-688.

Grant, K., Lyons, A., Landis, D., Cho, M., Scudiero, M., Reynolds, L., Murphy, J., Bryant, H. (1999), „Gender, body image, and depressive symptoms among low-income African American adolescents", *Journal of Social Issues*, 55, pp. 299-315.

Harris, R.J. (1994), „The impact of sexually explicit media", în J. Bryant, D. Zillman (eds.), *Media Effects : Advances in Theory and Research* (pp. 247-272), Lawrence Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Harris, S., Kuba, S.A. (1997), „Ethnocultural identity and eating disorders in women of color", *Professional Psychology : Research and Practice*, 28, pp. 341-347.

Harrison, K., Cantor, J. (1997), „The relationship between media consumption and eating disorders", *Journal of Communication*, 47(I), pp. 40-67.

Hart, K., Kenny, M.E. (1997), „Adherence to the super woman ideal and eating disorder symptoms among college women", *Sex Roles*, 36, pp. 461-478.

Haudek, C., Rorty, M., Henker, B. (1999), „The role of ethnicity and parental bonding in the eating and weight concerns of Asian-American and Caucasian college women", *International Journal of Eating Disorders*, 25, pp. 425-433.

Heatherton, T.E., Polivy, J. (1992), „Chronic dieting and eating disorders : A spiral model", în J. Crowther, S.E. Hobfall, M.A.P. Stephens, D.L. Tennenbaum (eds.), *The Etiology of Bulimia : The Individual and Familial Context* (pp. 133-155), Hemisphere, Washington, DC.

Herman, C.P., Polivy, J. (1988), „Restraint and excess in dieters and bulimics", în K.M. Pirke, D. Ploog, W. Vandereycken (eds.), *Psychobiology of Bulimia* (pp. 33-41), Springer-Verlag, Berlin.

Hill, A.J., Franklin, J.A. (1998), „Mothers, daughters and dieting : Investigating the transmission of weight control", *British Journal of Clinical Psychology*, 37, pp. 3-13.

Hill, A.J., Pallin, V. (1998), „Dieting awareness and low self-worth : Related issues in 8-year-old girls", *International Journal of Eating Disorders*, 24, pp. 405-413.

Holland, A.J., Sicotte, N., Treasure, J.L. (1988), „Anorexia nervosa : Evidence for a genetic basis", *Journal of Psychosomatic Research*, 32, pp. 561-571.

Humphrey, L.L. (1986), „Structural analysis of parent-child relationships in eating disorders", *Journal of Abnormal Psychology*, 95, pp. 395-402.

Humphrey, L.L. (1987), „Comparison of bulimic-anorexic and nondistressed families using the Structural Analysis of Social Behavior", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 26, pp. 248-255.

Inanuma, K. (1994), „Obsessive states in anorexia nervosa", *Japanese Journal of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, pp. 465-476.

Johnson, C., Connors, M.E. (1987), *The Etiology and Treatment of Bulimia Nervosa*, Basic Books, New York.

Johnson, W.G., Schlundt, D.G., Barclay, D.R., Carr-Nangle, R.E., Engler, L.B. (1995), „A naturalistic functional analysis of binge eating", *Behavior Therapy*, 26, pp. 101-118.

Joiner, G.W., Kashubeck, S. (1996), „Acculturation, body image, self-esteem, and eating disorder symptomatology in adolescent Mexican American women", *Psychology of Women Quarterly*, 20, pp. 419-435.

Katzman, M., Lee, S. (1997), „Beyond body image: The integration of feminist and transcultural theories in the understanding of self-starvation", *International Journal of Eating Disorders*, 22, pp. 385-394.

Kaye, W.H., Bastiani, A.M., Moss, H. (1995), „Cognitive style of patients with anorexia nervosa and bulimia nervosa", *International Journal of Eating Disorders*, 18, pp. 287-290.

Kaye, W.H., Greeno, C.G., Moss, H., Fernstrom, J., Fernstrom, M., Lilenfeld, L.R., Weltzin, T.E., Mann, J.J. (1998), „Alterations in serotonin activity and psychiatric symptoms after recovery from bulimia nervosa", *Archives of General Psychiatry*, 55, pp. 927-935.

Kaye, W.H., Weltzin, T., Hsu, L.G. (1993), „Relationship between anorexia nervosa and obsessive and compulsive behaviors", *Psychiatric Annals*, 23, pp. 365-373.

Keel, P.K., Klump, K.L., Leon, G.R., Fulkerson, J.A. (1998), „Disordered eating in adolescent males from a school-based sample", *International Journal of Eating Disorders*, 23, pp. 125-132.

Kenardy, J., Arnow, B., Agras, W.S. (1996), „The aversiveness of specific emotional states associated with binge-eating in obese subjects", *Australian and New Zealand Journal of Psychiatry*, 30, pp. 839-844.

Kenny, M.E., Hart, K. (1992), „Relationship between parental attachment and eating disorders in an inpatient and a college sample", *Journal of Counseling Psychology*, 39, pp. 521-526.

Koenig, L.J., Wasserman, E.L. (1995), „Body image and dieting failure in college men and women – Examining links between depression and eating problems", *Sex Roles*, 32, pp. 225-249.

Langer, L.M., Warheit, G.J., Zimmerman, R.S. (1991), „Epidemiological study of problem eating behaviors and related attitudes in the general population", *Addictive Behaviors*, 16, pp. 167-173.

LaPorte, D.J. (1997), „Gender differences in perceptions and consequences of an eating binge", *Sex Roles*, 36, pp. 479-489.

Lee, S., Ho, T.P., Hsu, L.K.G. (1993), „Fat phobic and non-fat phobic anorexia nervosa: A comparative study of 70 Chinese patients in Hong Kong", *Psychological Medicine*, 23, pp. 999-1017.

Le Grange, D., Eisler, I., Dare, C., Hodes, M. (1992), „Family criticism and self-starvation: A study of expressed emotion", *Journal of Family Therapy*, 14, pp. 177-192.

Levine, M.P., Smolak, L. (1992), „Toward a model of the developmental psychopathology of eating disorders: The example of early adolescence", în J.H. Crowther, S.E. Hobfall, M.A.P. Stephens, D.L. Tennenbaum (eds.), *The Etiology of Bulimia: The Individual and Familial Context* (pp. 59-80), Hemisphere, Washington, DC.

Levine, M.P., Smolak, L. (1996), „Media as a context for the development of disordered eating", în L. Smolak, M.P. Levine, R. Striegel-Moore (eds.), *The Developmental Psychopathology of Eating Disorders: Implications for Research, Prevention, and Treatment* (pp. 235-257), Erlbaum, Mahwah, NJ.

Levine, M.P., Smolak, L., Moodey, A.E., Shuman, M.D., Hessen, L.D. (1994), „Normative developmental challenges and dieting and eating disturbances in middle school girls", *International Journal of Eating Disorders*, 15, pp. 11-20.

Littlewood, R. (1995), „Psychopathology and personal agency: Modernity, culture change and eating disorders in South Asian societies", *British Journal of Medical Psychology*, 68, pp. 45-63.

Makkar, J.K., Strube, M.J. (1995), „Black women's self-perceptions of attractiveness following exposure to white versus black beauty standards: The moderating role of racial identity and self-esteem", *Journal of Applied Social Psychology*, 25, pp. 1547-1566.

Malkin, A.R., Wornian, K., Chrisler, J.C. (1999), „Women and weight: Gendered messages on magazine covers", *Sex Roles*, 40, pp. 647-655.

McCarthy, M. (1990), „The thin ideal, depression, and eating disorders in women", *Behavioral Research and Therapy*, 28, pp. 205-215.

McFarlane, T., Polivy, J., Herman, C.P. (1998), „The effects of false feedback about weight on restrained and unrestrained eaters”, *Journal of Abnormal Psychology*, 107, pp. 312-318.

Mildred, H., Paxton, S.J., Wertheim, E.H. (1995), „Risk factors for eating disorders in Greek-and Anglo-Australian adolescent girls”, *International Journal of Eating Disorders*, 17, pp. 91-96.

Mills, J., Polivy, J., Herman, C.P., Tiggemann, M. (în curs de apariție), „Effects of media-portrayed idealized body images on restrained and unrestrained eaters”, *Personality and Social Psychology Bulletin*.

Minuchin, S., Rosman, B.L., Baker, L. (1978), *Psychosomatic Families: Anorexia Nervosa in Context*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Mori, D.L., Morey, L. (1991), „The vulnerable body image of females with feelings of depression”, *Journal of Research in Personality*, 25, pp. 343-354.

Mumford, D.B., Whitehouse, A.M., Platts, M. (1991), „Sociocultural correlates of eating disorders among Asian schoolgirls in Bradford”, *British Journal of Psychiatry*, 158, pp. 222-228.

Musante, G.J., Costanzo, P.R., Friedman, K.E. (1998), „The comorbidity of depression and eating dysregulation processes in a diet-seeking obese population: A matter of gender specificity”, *International Journal of Eating Disorders*, 23(1), pp. 65-75.

Muth, J.L., Cash, T.F. (1997), „Body-image attitudes: What difference does gender make?”, *Journal of Applied Social Psychology*, 27, pp. 1438-1452.

Nasser, M. (1997), *Culture and Weight Consciousness*, Routledge, New York.

Nowak, M. (1998), „The weight-conscious adolescent: Body image, food intake, and weight-related behavior”, *Journal of Adolescent Health*, 23, pp. 389-398.

O'Dea, J.A., Abraham, S. (1999), „Association between self-concept and body weight, gender, and pubertal development among male and female adolescents”, *Adolescence*, 34, pp. 69-79.

O'Dwyer, A.M., Lucey, J.V., Russell G.F.M. (1996), „Serotonin activity in anorexia nervosa after long-term weight restoration: Response to D-fenfluramine challenge”, *Psychological Medicine*, 26, pp. 353-359.

Ogden, J., Elder, C. (1998), „The role of family status and ethnic group on body image and eating behavior”, *International Journal of Eating Disorders*, 23, pp. 309-315.

Ogden, J., Thomas, D. (1999), „The role of familial values in understanding the impact of social class on weight concern”, *International Journal of Eating Disorders*, 25, pp. 273-279.

Petrie, T.A. (1996), „Differences between male and female college lean sport athletes, nonlean sport athletes, and nonathletes on behavioral and psychological indices of eating disorders”, *Journal of Applied Sport Psychology*, 8(2), pp. 218-230.

Pike, K.M., Rodin, J. (1991), „Mothers, daughters, and disordered eating”, *Journal of Abnormal Psychology*, 100, pp. 198-204.

Pinhas, L., Toner, B.B., Ali, A., Garfinkel, P.E., Stuckless, N. (1999), „The effects of the ideal of female beauty on mood and body satisfaction”, *International Journal of Eating Disorders*, 25, pp. 223-226.

Polivy, J. (1996), „Psychological consequences of food restriction”, *Journal of the American Dietetic Association*, 96, pp. 589-594.

Polivy, J., Heatherton, T.F., Herman, C.P. (1988), „Self-esteem, restraint, and eating behavior”, *Journal of Abnormal Psychology*, 97, pp. 354-356.

Polivy, J., Herman, C.P. (1987), „The diagnosis and treatment of normal eating”, *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 55, pp. 635-644.

Polivy, J., Herman, C.P. (1993), „Etiology of binge eating: Psychological mechanisms”, in C. Fairburn (ed.), *Binge Eating* (pp. 173-205), Guilford, Londra.

Polivy, J., Herman, C.P., McFarlane, T. (1994), „Effects of anxiety on eating: Does palatability moderate distress-induced overeating in dieters?”, *Journal of Abnormal Psychology*, 103, pp. 505-510.

Pope, H.G., Olivardia, R., Gruber, A., Borowiecki, J. (1999), „Evolving ideals of male body image as seen through action toys”, *International Journal of Eating Disorders*, 26, pp. 65-72.

Powell, A.L., Thelen, M.H. (1996), „Emotions and cognitions associated with bingeing and weight control behavior in bulimia", *Journal of Psychosomatic Research*, 40, pp. 317-328.

Pritchard, M.E., King, S.L., Czajka-Narins, D.M. (1997), „Adolescent body mass indices and self-perception", *Adolescence*, 32, pp. 863-880.

Pumariega, A.J. (1986), „Acculturation and eating attitudes in adolescent girls: A comparative and correlational study", *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 25, pp. 276-279.

Raudenbush, B., Zellner, D. (1997), „Nobody's satisfied: Effects of abnormal eating behaviors and actual and perceived weight status on body image satisfaction in males and females", *Journal of Social and Clinical Psychology*, 16, pp. 95-110.

Rhodes, B., Kroger, J. (1992), „Parental bonding and separation-individuation difficulties among late adolescent eating. Disordered women", *Child Psychiatry and Human Development*, 22, pp. 249-263.

Rierdan, J., Koff, E. (1997), „Weight, weight-related aspects of body image, and depression in early adolescent girls", *Adolescence*, 32, pp. 615-624.

Root, M. (1990), „Disordered eating in women of color", *Sex Roles*, 22, pp. 525-536.

Rudolph, K.D., Hammen, C. (1999), „Age and gender as determinants of stress exposure, generation, and reactions in youngsters: A transactional perspective", *Child Development*, 70(3), pp. 660-677.

Schur, E.A., Sanders, M., Steiner, H. (2000), „Body dissatisfaction and dieting in young children", *International Journal of Eating Disorders*, 27, pp. 74-82.

Silverstein, B., Peterson, B., Perdue, L. (1986), „Some correlates of the thin standard of bodily attractiveness for women", *International Journal of Eating Disorders*, 5, pp. 895-905.

Simmons, R.G., Blyth, D.A. (1987), *Moving into Adolescence: The Impact of Pubertal Change and School Context*, Aldine de Gruyter, Hawthorne, NY.

Simonoff, E. (1992), „A comparison of twins and singletons with child psychiatric disorders: An item sheet study", *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 33, pp. 1319-1332.

Smolak, L., Levine, M.P. (1993), „Separation-individuation difficulties and the distinction between bulimia nervosa and anorexia nervosa in college women", *International Journal of Eating Disorders*, 14, pp. 33-41.

Smolak, L., Levine, M.P. (1996), „Adolescent transitions and the development of eating problems", în L. Smolak, M. Levine, R. Striegel-Moore (eds.), *The Developmental Psychopathology of Eating Disorders: Implications for Research, Prevention, and Treatment* (pp. 210-231), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Smolak, L., Levine, M.P., Schermer, F. (1999), „Parental input and weight concerns among elementary school children", *International Journal of Eating Disorders*, 25, pp. 263-271.

Steen, S.N., Wadden, T.A., Foster, G.D., Andersen, R.E. (1996), „Are obese adolescent boys ignoring an important health risk?", *International Journal of Eating Disorders*, 20, pp. 281-286.

Steiger, H., Leung, F.Y.K., Puentes-Neuman, G., Gottheil, N. (1992), „Psychological profiles of adolescent girls with varying degrees of eating and mood disturbances", *International Journal of Eating Disorders*, 11, pp. 121-131.

Steiner-Adair, C. (1986), „The body politic: Normal female adolescent development and the development of eating disorders", *Journal of the American Academy of Psychoanalysis*, 14, pp. 95-114.

Stice, E., Mazotti, L., Krebs, M., Martin, S. (1998), „Predictors of adolescent dieting behaviors: A longitudinal study", *Psychology of Addictive Behaviors*, 12, pp. 195-205.

Stice, E., Schupak-Neuberg, E., Shaw, H.E., Stein, R.I. (1994), „Relation of media exposure to eating disorder symptomatology: An examination of mediating mechanisms", *Journal of Abnormal Psychology*, 103, pp. 836-840.

Stice, E., Shaw, H.E. (1994), „Adverse effects of the media portrayed thin-ideal on women and linkages to bulimic symptomatology", *Journal of Social and Clinical Psychology*, 13, pp. 288-308.

Strauss, J., Ryan, R. (1987), „Autonomy disturbances in subtypes of anorexia nervosa", *Journal of Abnormal Psychology*, 96, pp. 254-258.

Striegel-Moore, R.H. (1993), „Etiology of binge eating: A developmental perspective, în C.G. Fairburn, G.T. Wilson (eds.), *Binge Eating: Nature, Assessment, and Treatment* (pp. 144-172), Guilford, New York.

Striegel-Moore, R.H., Smolak, L. (1996), „The role of race in the development of eating disorders", în L. Smolak, M.P. Levine, R. Striegel-Moore (eds.), *The Developmental Psychopathology of Eating Disorders: Implications for Research, Prevention, and Treatment* (pp. 259-284), Erlbaum, Hillsdale, NJ.

Striegel-Moore, R.H., Wilfley, D.E., Pike, K.M., Dohm, E., Fairburn, C.G. (în curs de apariţie), „Recurrent binge eating in Black American women", *Archives of Family Medicine*.

Strober, M., Humphrey, L.L. (1987), „Familial contributions to the etiology and course of Anorexia Nervosa and Bulimia", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, pp. 654-659.

Strober, M., Katz, J.L. (1988), „Depression in the eating disorders: A review and analysis of descriptive, family and biological findings", în D.M. Garner, P.E. Garfinkel (eds.), *Diagnostic Issues in Anorexia Nervosa and Bulimia Nervosa* (pp. 80-111), Brunner/Mazel, New York.

Strober, M., Lampert, C., Morrell, W., Burroughs, J. (1990), „A controlled family study of anorexia nervosa: Evidence of familial aggregation and lack of shared transmission with affective disorders", *International Journal of Eating Disorders*, 9, pp. 239-253.

Strong, K.G., Huon, G.F. (1998), „An evaluation of a structural model for studies of the initiation of dieting among adolescent girls", *Journal of Psychosomatic Research*, 44, pp. 315-326.

Sykora, C., Grilo, C.M., Wilfley, D.E, Brownell, K.D. (1993), „Eating, weight, and dieting disturbances in male and female lightweight and heavyweight rowers", *International Journal of Eating Disorders*, 14, pp. 203-211.

Theander, S. (1996), „Anorexia nervosa with an early onset: Selection, gender, outcome, and results of a long-term follow-up study", *Journal of Youth and Adolescence*, 25, pp. 419-429.

Thompson, R.A., Sherman, R.T. (1999), „Athletes, athletic performance, and eating disorders: Healthier alternatives", *Journal of Social Issues*, 55, pp. 317-337.

Thompson, S.H., Corwin, S.J., Sargent, R.G. (1997), „Ideal body size beliefs and weight concerns of fourth-grade children", *International Journal of Eating Disorders*, 21, pp. 279-284.

Thompson, S.H., Sargent, R.G., Kemper, K.A. (1996), „Black and white adolescent males' perceptions of ideal body size", *Sex Roles*, 34, pp. 391-406.

Treasure, J., Holland, A. (1990), „Genes and the aetiology of eating disorders", în P. McGuffin, R. Murray (eds.), *The New Genetics of Mental Illness* (pp. 198-211), Butterworth-Heinemann, Oxford.

Treasure, J., Holland, A. (1995), „Genetic factors in eating disorders", în G.I. Szmukler, C. Dare (eds.), *Handbook of Eating Disorders: Theory, Treatment and Research* (pp. 65-81), Wiley, Chichester.

Vanfurth, E.E., Vanstrien, D.C., Martina, L.M.L., Vanson, M.J.M., Hendrickx, J.J.P., Vanengeland, H. (1996), „Expressed emotion and the prediction of outcome in adolescent eating disorders", *International Journal of Eating Disorders*, 20, pp. 19-31.

Wertheim, E.H., Paxton, S.J., Maude, D., Szmukler, G.I., Hiller, L. (1992), „Psychosocial predictors of weight loss behaviors and binge eating in adolescent girls and boys", *International Journal of Eating Disorders*, 12, pp. 151-160.

Wiseman, C.V., Gray, J.J., Mosimann, J.E., Ahrens, A.H. (1992), „Cultural expectations of thinness in women: An update", *International Journal of Eating Disorders*, 11, pp. 85-89.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. M. EMINESCU IAŞI

Wolfe, B.E., Metzger, E.D., Jimerson, D.C. (1997), „Research update on serotonin function in bulimia nervosa and anorexia nervosa", *Psychopharmacology Bulletin*, 33, pp. 345-357.

Wonderlich, S. (1995), „Personality and eating disorders", în K.D. Brownell, C.G. Fairburn (eds.), *Eating Disorders and Obesity : A Comprehensive Handbook* (pp. 171-176), Guilford, New York.

Woodside, D.B., Field, L.L., Garfinkel, P.E., Heinmaa, M. (1998), „Specificity of eating disorders diagnoses in families of probands with anorexia nervosa and bulimia nervosa", *Comprehensive Psychiatry*, 39, pp. 261-264.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 26

Depresia şi sinuciderea în adolescenţă

Alesha D. Seroczynski, Farrah M. Jacquez,
David A. Cole

Introducere

Domeniul psihopatologiei a acceptat cu greu faptul că adolescenţii şi copiii pot suferi de depresie. Nu mai departe de anul 1992, lucrările de specialitate nu includeau informaţii cu privire la evaluarea depresiei la copii şi adolescenţi (de exemplu, Sattler, 1992), în ciuda faptului că ştiam de existenţa ei la această categorie de mai bine de cincizeci de ani (Spitz şi Wolf, 1946). Mai mult, adolescenţii depresivi sunt mai supuşi riscului să încerce sau chiar să se sinucidă, iar suicidul este a treia cauză a morţii la persoanele tinere. Studiile recente privind psihopatologia dezvoltării (Sroufe şi Rutter, 1984) au condus la o mai bună înţelegere a depresiei şi suicidului pe durata copilăriei şi a adolescenţei. Scopul acestui capitol este divizat în două părţi :

a) Pentru a oferi o perspectivă asupra teoriei depresiei şi cercetării acesteia, ce evidenţiază factorii care prezintă un interes deosebit pe durata adolescenţei.
b) Pentru a trece în revistă factorii ce au legătură cu comportamentul suicidar şi parasuicidar pe durata adolescenţei.

Depresia

Privire de ansamblu asupra depresiei la adolescenţi

Psihiatrii şi psihologii au conceptualizat depresia în cel puţin trei moduri : o stare de dispoziţie, un sindrom sau o tulburare (Angold, 1988). Starea depresivă este un sentiment general de afect negativ, incluzând disforie, tristeţe şi iritabilitate. Sindroamele depresive presupun seturi de simptome a căror simultaneitate a fost demonstrată în mod empiric.

Aceste simptome includ disforie, iritabilitate, anhedonie generală, tulburări ale apetitului, luarea sau scăderea în greutate, insomnie, agitaţie psihomotorie sau retard, oboseală, sentimente de vină sau inutilitate, probleme de concentrare, gânduri sau comportamente suicidare. Diagnosticul tulburărilor depresive necesită un număr, o durată şi o severitate minime ale acestor simptome, după cum se menţionează în DSM-IV (American Psychiatric Organization, 1994) şi ICD-10 (World Health Organization, 1994).

Tulburările depresive includ tulburările bipolare, tulburările distimice (TD) şi tulburările depresive majore (TDM). Toate presupun deteriorarea funcţiilor sociale, cognitive, şcolare sau funcţionale (American Psychiatric Organization, 1994). Tulburările bipolare implică episoade succesive de manie şi depresie. Tulburările distimice presupun episoade cronice ale stărilor depresive. TDM sunt caracterizate de unul sau mai multe episoade de depresie diagnosticabilă. Atunci când depresia are loc în adolescenţă, anumite simptome ale acesteia sunt comune, incluzând izolarea socială, problemele şcolare, plânsul, evitarea contactului vizual, nemulţumirile legate de aspectul fizic şi apetitul scăzut. Iritabilitatea şi agresivitatea pot fi şi ele considerate elemente ale diagnosticului (Pfeffer, 1996). În prezent, aceleaşi criterii de diagnosticare sunt aplicate adolescenţilor, precum şi adulţilor (American Psychiatric Organization, 1994; de exemplu, Lobovitz şi Handel, 1985). Câţiva specialişti au sugerat că diferenţele de dezvoltare în etiologia, evaluarea şi tratamentul depresiei la copil şi adolescent ar trebui examinate cu mai multă atenţie (Cicchetti şi Toth, 1998).

Cercetările recente au demonstrat că depresiile majore sunt mai frecvente la adolescenţi. Rata frecvenţei depresiei pe durata adolescenţei este cuprinsă între 4 şi 8,3% (Birmaher *et al.*, 1996), iar frecvenţa pe durata vieţii a TDM până la adolescenţă este cuprinsă între 15 şi 20% (Harrington, Rutter şi Fombonne, 1996). Din păcate, copiii (ca şi adulţii) ce suferă de depresie clinică nu beneficiază, de cele mai multe ori, de tratament. Între 70 şi 80% dintre adolescenţii depresivi nu primesc tratament (Keller *et al.*, 1991; Rhode, Lewinsohn şi Seeley, 1991).

Depresia în copilărie şi adolescenţă nu este de scurtă durată. Studiile longitudinale efectuate pe copii şi adolescenţi au dezvăluit că simptomele depresive sunt stabile (Cohen *et al.*, 1995; Cole *et al.*, 1997). Cel mai bun indicator al depresiei târzii este existenţa unui episod depresiv anterior. De exemplu, 76% dintre copiii care au suferit mai întâi TD au prezentat mai târziu TDM, iar 69% dintre aceşti copii au suferit de o depresie dublă (manifestarea simultană a TD şi TDM) (Kovacs *et al.*, 1994). Durata medie a TDM la copii şi adolescenţi este cuprinsă între 7 şi 9 luni, deşi 10% dintre episoade durează mai mult de doi ani (Birmaher *et al.*, 1996).

Depresia este o tulburare puternic debilitantă, fiind însoţită de o paletă largă de probleme. Dificultăţile de concentrare şi deficitele emoţionale conduc, de cele mai multe ori, la probleme şcolare serioase (Kovacs *et al.*, 1984). Izolarea socială deteriorează relaţiile interpersonale (Kovacs *et al.*, 1984). Într-adevăr, tinerii ce se izolează din punct de vedere social în clasa a IV-a tind să devină şi mai izolaţi în gimnaziu şi liceu (Moskowitz, Schwartzman şi Ledingham, 1985). Cel puţin un studiu sugerează că depresia la tineri poate constitui o tulburare mult mai gravă decât în cazul adulţilor (Radloff, 1991). Studiile efectuate pe adolescenţi au arătat că depresia prefigurează sinuciderea şi consumul de substanţe (Levy şi Deykin, 1989) şi a fost asociată cu comportamentul agresiv şi delincvent mai ales la băieţi (Harrington, Rutter şi Fombonne, 1996; Young *et al.*, 1995). Depresia are aceeaşi comorbiditate cu anxietatea (Cole, Truglio şi Peeke,

1997) ; copiii ce au prezentat nivele ridicate de anxietate tind să sufere de o depresie mai gravă în adolescenţă (Cohen *et al.*, 1995).

O perspectivă de dezvoltare asupra depresiei în adolescenţă

Pentru a înţelege apariţia depresiei în adolescenţă, este necesară adoptarea unei perspective de dezvoltare (Cicchetti şi Toth, 1998). Psihopatologii caută să înţeleagă emergenţa patologiei într-un context mai variat de dezvoltare. Această perspectivă solicită simultaneitatea considerării a diverse perspective disciplinare : evidenţiază adaptarea individuală pe durata dezvoltării umane, descrie o integrare a sistemelor variate de dezvoltare de-a lungul ciclului de viaţă şi propune mai multe căi prin intermediul cărora poate apărea patologia (Cicchetti, 1993). În continuare vă oferim o scurtă prezentare a modelului lui Cicchetti şi Toth.

Copiii şi adolescenţii se confruntă cu diverse provocări ale vieţii sau sarcini de dezvoltare (Cicchetti şi Schneider-Rosen, 1986 ; Sroufe, 1979 ; Sroufe şi Rutter, 1984). Rezolvarea cu succes de către copil a acestor sarcini influenţează viitoarea organizare a resurselor psihologice şi biologice. Negocierea cu succes a fiecărei sarcini are ca rezultat un sistem psihologic mai sănătos şi mai bine pregătit pentru a face faţă cererilor următoarei provocări de dezvoltare. În contrast, rezolvarea inadecvată a acestora facilitează integrarea strategiilor maladaptive ce recompensează individul mai puţin capabil de a rezolva următoarele probleme ale dezvoltării. Astfel, competenţele dobândite din timp le intensifică pe cele viitoare ; dimpotrivă, incompetenţa dobândită din timp conduce la incompetenţe viitoare (Cicchetti şi Toth, 1998). Depresia poate fi interpretată ca un răspuns eşuat la aceste provocări de dezvoltare.

Cele două principii fundamentale ale psihopatologiei dezvoltării sunt *echifinalitatea* şi *multifinalitatea* (Cicchetti şi Rogosch, 1996). Conceptul de echifinalitate presupune că un anumit răspuns poate deriva dintr-o multitudine de căi de dezvoltare. Cu alte cuvinte, depresia poate avea cauze diferite la diferiţi oameni. În contrast, conceptul de multifinalitate presupune că o singură sursă etiologică poate produce o diversitate de rezultate diferite calitativ. Adică, o secvenţă de evenimente ce se încheie, la o persoană, cu depresie poate conduce la anxietate sau tulburări de comportament sau la nici o patologie la o altă persoană. Problema constă în faptul că, cercetând o singură cale pentru un rezultat specific, aceasta este improbabil să fie valabilă în toate situaţiile.

Trebuie să luăm în calcul relaţiile dinamice şi tranzacţionale ce există între toate sistemele variabilelor, biologice, psihologice şi sociale, în timp (Sameroff şi Chandler, 195). Conform modelului tranzacţional (Cicchetti şi Toth, 1998), procesele proxime şi periferice acţionează asupra copilului. Un astfel de proces este *dezvoltarea ontogenetică* : emergenţa factorilor intrapersonali ce afectează dezvoltarea (de exemplu, ataşamentul, sistemul sinelui, reglarea fiziologică). Un al doilea este *microsistemul* sau cel mai apropiat mediu interpersonal (de exemplu, familia, grupurile de congeneri) în care trăieşte copilul. Al treilea este *exosistemul*, acele aspecte ale comunităţii ce au un impact puternic sau indirect asupra copilului (de exemplu, locul de muncă al tatălui, conducerea şcolii). Al patrulea proces este *macrosistemul*, ce atrage după sine concepţiile şi valorile culturii înconjurătoare (Bronfenbrenner, 1979).

Deşi o înţelegere completă a apariţiei depresiei la adolescenţi ar trebui să includă patru nivele ale modelului ecologic-tranzacţional, majoritatea cercetărilor s-au concentrat pe dezvoltarea ontogenetică şi rolul microsistemului. Analiza noastră asupra literaturii de specialitate este, în mod similar, restrânsă.

Factorii genetici şi biologici

Factorii genetici şi biologici ce contribuie la apariţia depresiei sunt numeroşi şi riguros analizaţi (Depue şi Iacono, 1989 ; Hakim-Larson şi Essau, 1999 ; Johnson *et al.*, 2000). Aproape toţi aceşti factori aparţin în mod egal depresiei la adulţi şi adolescenţi şi nu vor fi analizaţi aici. O excepţie majoră este relaţia dintre gen şi depresie.

Femeile adulte sunt de două ori mai predispuse la manifestarea depresiei decât bărbaţii adulţi (Nolen-Hoeksema, 1990 ; Weissman şi Klerman, 1977 ; Weissman *et al.*, 1984). În contrast, băieţii şi fetele aflaţi la pubertate prezintă şanse egale de a se confrunta cu simptomele depresive şi de a fi diagnosticaţi cu depresie (Nolen-Hoeksema şi Girgus, 1994). Uneori, în adolescenţă, fetele sunt mai depresive decât băieţii. Deşi băieţii prezintă rareori sentimente de depresie, iar bărbaţii caută rareori tratament pentru problemele personale, analiza lucrărilor de specialitate dezvăluie că această diferenţă de gen în cazul depresiei nu este un artefact al contradicţiei raportării (Brems, 1995 ; Nolen-Hoeksema, 1990).

Câţiva specialişti au încercat să determine când apare această diferenţă de gen şi de ce. În propriul nostru laborator, am descoperit o diferenţă majoră atât în autoraportări, cât şi în raportările altora referitoare la declanşarea simptomelor depresive în clasa a VII-a şi la continuarea de-a lungul adolescenţei (Cole *et al.*, 1999). Alţii au constatat că diferenţele de gen privind simptomele depresive nu apar înainte de începerea liceului (Hankin *et al.*, 1998 ; Petersen, Sarigiani şi Kennedy, 1991). De fapt, Hankin şi colaboratorii săi (1998) au relevat că incidenţa şi frecvenţa pe durata vieţii a depresiei în cazul băieţilor şi al fetelor erau practic identice în adolescenţă, înainte de 15 ani, după care cotele în cazul fetelor s-au dublat. Probabilitatea apariţiei depresiei la băieţi şi fete continuă să se extindă până la vârsta de 21 de ani, susţinând celelalte păreri conform cărora adolescenţii sunt deseori mai depresivi decât adulţii peste 26 de ani (Radloff, 1991).

Mai multe studii au încercat să explice de ce această diferenţă de gen este atât de evidentă la începutul până la mijlocul adolescenţei. O ipoteză ar fi aceea că schimbările hormonale declanşează apariţia depresiei la adolescente şi reprezintă o cauză importantă pentru această diferenţă, ce continuă la maturitate. Deşi specialiştii au raportat efecte hormonale semnificative din punct de vedere statistic, aceste efecte par să explice o foarte mică proporţie a variaţiei simptomelor depresive (Brems, 1995 ; Nolen-Hoeksema, 1990 ; Nolen-Hoeksema şi Girgus, 1994).

O altă explicaţie constă în ipoteza recurenţei (Hankin *et al.*, 1998). Conform acestei ipoteze, un număr mare de femei şi bărbaţi se confruntă cu episoade de depresie, însă femeile cu antecedente depresive prezintă un grad mai mare de a suferi o repetare a depresiei decât bărbaţii care anterior au suferit de depresie. Deşi ipoteza a fost sprijinită de cercetările efectuate în rândul populaţiei adulte (Amenson şi Lewinsohn, 1981 ;

Lewinsohn, Zeiss şi Duncan, 1989), nu acelaşi lucru s-a întâmplat şi în cazul studiilor efectuate pe adolescenţi (Hankin *et al.*, 1998). În adolescenţă, posibilitatea recidivării (după un episod iniţial de depresie) este aceeaşi la fete şi băieţi.

O altă posibilă explicaţie variază în jurul interacţiunii dintre factorii biologici şi cei sociali. Petersen, Sarigiani şi Kennedy (1991) au constatat că, atât pentru fete, cât şi pentru băieţi, simultaneitatea schimbărilor pubertare şi şcolare (adică tranziţia de la şcoala primară la cea gimnazială) în preadolescenţă a anticipat afectul depresiv la sfârşitul adolescenţei. Adolescenţii la care pubertatea a debutat în primele şase luni de la intrarea la gimnaziu erau mai predispuşi să înregistreze simptome depresive. Însă, în cazul fetelor, probabilitatea de a se confrunta cu ambele schimbări în primele şase luni era de patru ori mai mare. Pentru băieţi, debutul pubertăţii apărea la mult timp după intrarea la gimnaziu. Astfel, sincronizarea schimbărilor înregistrate la începutul adolescenţei poate prezenta importanţă pentru diferenţele de gen legate de depresia în adolescenţă.

În plus, atunci când băieţii se confruntau cu evenimente familiale negative, prezentau o probabilitate mai mare de a înregistra o *scădere* a afectelor negative, sugerând că evenimentele stresante pot avea un efect de întărire asupra băieţilor, dar nu şi asupra fetelor (Rutter, 1981). De fapt, băieţii se pot simţi mult mai siguri pe capacitatea lor de a face faţă evenimentelor stresante şi epuizării emoţionale ce rezultă de cele mai multe ori din acestea (Nolen-Hoeksema, 1987).

Satisfacţia unei persoane faţă de imaginea propriului corp este de asemenea relaţionată cu depresia la adolescenţi (Grant *et al.*, 1999; Kostanski şi Gullone, 1998). Depresia este influenţată în mod semnificativ de imaginea percepută a corpului atât în cazul băieţilor, cât şi al fetelor, dar această relaţie este mai puternică la adolescente. Kostanski şi Gullone (1998) au descoperit că fetele erau de două ori mai predispuse să fie nemulţumite de propriul corp decât băieţii. În general, ei prezintă un nivel mai ridicat de stimă de sine decât fetele. Aceste constatări pot ajuta în demersurile de explicare a apariţiei frecvente a tulburărilor alimentare şi depresiei la adolescente şi tinere (Kaye, Weltzin şi Hsu, 1993).

Factorii cognitivi

Modelele cognitive ale depresiei la adulţi s-au bucurat de o oarecare susţinere din partea cercetărilor efectuate în rândul adolescenţilor. Pe primul loc se situează modelul cognitiv al lui Beck şi modelul deznădăjduirii al lui Abramson. Ambele sunt modele ale predispoziţiei către stres ce afirmă că un model al gândirii fie interacţionează cu, fie este declanşat de anumite tipuri de evenimente negative. Beck (1967, 1976) a sugerat că depresia este influenţată de tipare negative (probabil învăţate în copilărie şi asociate cu diferite experienţe de pierdere), ce generează puncte de vedere pesimiste asupra sinelui, viitorului şi lumii. Modelul lui Abramson afirmă că propriul stil explicativ (adică atribuirea evenimentelor negative caracteristicilor stabile şi personale *versus* împrejurările tranzitorii şi extrinseci) fie potenţează, fie inhibă efectele depresive ale evenimentelor negative.

Cercetările oferă un suport preliminar pentru astfel de modele. Adolescenţii depresivi tind să dramatizeze situaţiile şi să aibă o toleranţă scăzută la frustrare şi aşteptări nerealiste de la ei înşişi şi faţă de ceilalţi (Marcotte, 1996). În plus, ei tind să-şi atribuie aspecte negative şi să-şi evalueze propriile performanţe ca dovezi ale inadecvării personale şi incapacităţii sociale (Carlson şi Kashani, 1988 ; Rutter, 1986). Drept urmare, sunt deseori critici cu ei înşişi şi anticipează că vor eşua în special în realizările proprii şi în contextele interpersonale. Adolescenţii clinic depresivi tind de asemenea să gândească în alb şi negru, să creadă că au un control slab asupra evenimentelor vieţii şi să fie pesimişti în legătură cu viitorul (Hammond şi Romney, 1995). Fetele depresive par să mediteze în mod excesiv asupra problemelor lor (Compas, Malcarne şi Fondacaro, 1988 ; Girgus, Nolen-Hoeksema şi Seligman, 1989). Această meditaţie excesivă poate contribui la predispoziţia cognitivă pentru depresie, întrucât s-a demonstrat că preadolescentele adoptă un stil meditativ şi concentrat pe sine pentru a răspunde problemelor (Broderick, 1998).

Ultimul număr al *Cognitive Therapy and Research* a acordat o atenţie deosebită studiilor asupra antecedentelor de dezvoltare a vulnerabilităţii cognitive în depresie. Câteva articole s-au concentrat asupra adolescenţei. Rudolf, Kurlakowsky şi Conley (în curs de apariţie) au relevat că evenimentele stresante şi destrămarea familiei au anticipat creşteri ale sentimentelor de neajutorare şi scăderi ale capacităţii de control. Garber şi Flynn (în curs de apariţie) au observat că nivelele scăzute ale acceptării maternale au fost asociate cu o valoare de sine scăzută la adolescenţi. Evenimentele negative, nivelele ridicate ale controlului maternal şi modelul atribuţiilor mamei legate de evenimentele ce privesc copilul au anticipat aspectele stilului de atribuire la adolescenţi. Într-un studiu retrospectiv asupra adolescenţei prelungite, Gibb *et al.* (în curs de apariţie) au remarcat că persoanele ce au prezentat simptome de depresie din cauza unor erori cognitive şi deznădejde aveau într-o măsură mai mare decât cele ce nu erau expuse riscului o copilărie marcată de abuz emoţional (dar nu fizic sau sexual). Într-un studiu similar, Alloy *et al.* (în curs de apariţie) au constatat că factorii cognitivi de risc în adolescenţa prelungită au fost legaţi de însuşirile parentale şi feedbackul la evenimentele negative, precum şi de nivelele scăzute ale acceptării şi căldurii paternale.

Influenţele sociale

Adolescenţii depresivi par să provină din familii destrămate. Studiile efectuate asupra pacienţilor trataţi în ambulatoriu şi asupra tinerilor, în general, sugerează că membrii familiilor cu adolescenţi depresivi percep comportamentul familiilor lor ca fiind mai puţin coeziv, sigur, comunicativ, călduros şi mai tensionat, antagonic şi critic, comparativ cu membrii familiilor fără adolescenţi depresivi (Garrison *et al.*, 1997 ; Lewinsohn *et al.*, 1994 ; Nilzon şi Palmerus, 1997 ; Reinherz *et al.*, 1993 ; vezi Kaslow, Deering şi Racusin, 1994). Astfel de probleme familiale pot fi mai importante pentru adolescenţii ce prezintă o depresie îndelungată sau distimie (Olsson *et al.*, 1999). Taţii au şanse mai scăzute de a percepe astfel de situaţii. În timp ce mamele şi adolescentele tind să caracterizeze mediul familial drept unul foarte conflictual, taţii adolescentelor depresive nu par să prezinte diferenţe faţă de cei din grupul de control (Shiner şi Marmorstein, 1998). În orice caz, aceste descoperiri ar putea fi în legătură cu faptul că adolescenţii depresivi provin de cele mai multe ori din familii divorţate sau lipsite de prezenţa unui tată, astfel încât taţii pot fi mai puţin conştienţi de anumite dinamici ale familiei (Aseltine, 1996; Petersen, White şi Stemmler, 1991 ; Shiner şi Marmorstein, 1998).

Reinherz *et al.* (1993) a identificat mai mulţi factori care par să supună adolescenţii riscului de a manifesta o stare de depresie. Un prim factor a fost stadiul de dezvoltare a vieţii familiei. Variabilele perinatale, cum ar fi faptul că o persoană este al treilea născut (sau ultimul), având o mamă în vârstă de 30 de ani sau mai mult, un tată de 35 de ani sau mai mult şi trei sau mai mulţi fraţi mai mari, au fost asociate cu depresia în adolescenţă. Aceşti patru factori de risc au fost puternic intercorelaţi (de la 0,56 la 0,85) şi reprezintă mai mult o structură familială decât patru factori individuali de risc. În al doilea rând, debutul problemelor de sănătate la vârste cuprinse între 10 şi 15 ani a reprezentat un antecedent semnificativ al depresiei târzii în cazul fetelor, dar nu şi al băieţilor. În al treilea rând, fetele depresive au prezentat o probabilitate de 7 ori mai mare decât cele non-depresive de a se fi confruntat cu moartea unui părinte înainte de a împlini 15 ani. Şi, în al patrulea rând, sarcina prematură şi avortul – indicatori ai depresiei la adolescente (deşi efectele postnatale nu puteau fi controlate).

Până nu demult, majoritatea cercetărilor au fost corelaţionale şi transversale. Drept urmare, concluziile privind dezvoltarea şi cele cauzale au fost oarecum insuficiente. Mai multe studii recente în această direcţie s-au concentrat asupra contribuţiilor individuale pe care adolescenţii, mamele şi taţii le aduc vizavi de apariţia şi menţinerea depresiei în adolescenţă. Studiile complexe sugerează că adolescenţii depresivi şi mamele lor descriu interacţiunile familiale ca fiind mai conflictuale decât cei din grupul de control non-depresivi (Sheeber *et al.*, 1997, 1998 ; Sheeber şi Sorensen, 1998). Observarea directă pe parcursul unei sarcini de laborator a dezvăluit că nici adolescenţii clinic depresivi, nici mamele lor nu au manifestat un comportament mai agresiv decât al celor din grupul de control non-depresivi (Sheeber şi Sorensen, 1998). Se pune întrebarea dacă nu cumva conflictele familiale reale sau percepute sunt legate de depresia la adolescenţi.

Într-un eşantion reprezentativ, conflictele percepute de membrii familiei erau în mod semnificativ legate de observările directe (Sheeber *et al.*, 1997). Mai mult, nivelurile scăzute ale sprijinului familial şi nivelurile ridicate ale conflictului familial erau asociate cu simptomele depresive la adolescenţi atât în analizele transversale, cât şi în cele longitudinale. Pe de altă parte, reciproca nu era valabilă. Depresia juvenilă nu anticipa deteriorarea relaţiilor familiale. Deşi calitatea acestor relaţii pare să influenţeze manifestarea depresiei în adolescenţă, severitatea depresiei juvenile nu pare să afecteze calitatea relaţiilor familiale (Sheeber *et al.*, 1997, 1998).

Studiile mai evidenţiază că părinţii pot să accentueze simptomele depresive ale adolescenţilor. Ca răspuns la comportamentul depresiv, sunt şanse mari ca mamele şi taţii să prezinte o atitudine mai înţelegătoare şi deschisă faţă de rezolvarea problemelor, prin comparaţie cu părinţii adolescenţilor non-depresivi. Astfel de acţiuni sunt concordante cu modelul întăririi pozitive (Sheeber *et al.*, 1997, 1998). S-a descoperit că atât mamele, cât şi taţii îşi suprimă comportamentul de evitare ca răspuns la simptomele depresive ale adolescenţilor (Dadds *et al.*, 1992 ; Sheeber *et al.*, 1998). O astfel de inhibiţie comportamentală este compatibilă cu modelul întăririi negative. Depresia juvenilă poate, cel puţin temporar, să suprime agresivitatea familială şi conflictul.

Divorţul pare să influenţeze depresia juvenilă atât direct, cât şi indirect (Petersen *et al.*, 1991b ; Sarigiani, 1990). Preadolescentele cu un istoric în ceea ce priveşte problemele emoţionale sunt în mod deosebit mai vulnerabile la evenimentele legate de divorţ.

Studiile recente sugerează că divorţul generează un număr mare de stresori secundari pentru adolescenţi. Dificultăţile economice ar putea fi mai puternic legate de depresia juvenilă în familiile cu părinţi divorţaţi (Aseltine, 1996). Câţiva dintre aceşti factori stresanţi nu există neapărat înainte de divorţ (Aseltine, 1996). Cu alte cuvinte, divorţul pare să precipite apariţia unor probleme noi ce sunt asociate cu depresia la adolescenţi.

Câteva studii au examinat interdependenţa dintre dezvoltarea ontogenetică şi rolul microsistemului. Interacţiunea dintre percepţiile depresive tipice şi caracteristicile familiilor cu probleme au atras în mod deosebit atenţia. Natura acestei interdependenţe variază odată cu nivelul de dezvoltare al tinerilor. În copilăria mijlocie, depresia este mai puternic asociată cu conflictul în familie şi lipsa sprijinului, independent de prezenţa percepţiilor depresive tipice, cum ar fi exagerarea situaţiei până la proporţiile unei catastrofe sau suprageneralizarea (Leitenberg, Yost şi Carroll-Wilson, 1986 ; Ostrander, Weinfurt şi Nay, 1998). În preadolescenţă, atât erorile cognitive negative, cât şi o familie ce nu oferă sprijin contribuie în mod suplimentar la apariţia depresiei. Adolescenţii ce tind să comită erori cognitive negative şi provin din familii destrămate prezintă un risc mai mare de depresie decât cei ce au numai una dintre probleme. Mai târziu în adolescenţă apare o relaţie multiplicativă ce reflectă o predispoziţie cognitivă a stresului în ceea ce priveşte modelul de depresie (Abramson, Metalsky şi Alloy, 1989 ; Beck, 1987). Pentru adolescenţi, lipsa sprijinului familial pare să anticipeze nivele mai ridicate ale depresiei doar în cazul celor ce prezintă rate ridicate ale autopercepţiei negative (Ostrander, Weinfurt şi Nay, 1998). Prezenţa unui aspect negativ potenţează efectul depresiv al celorlalte.

Sinuciderea

Privire de ansamblu asupra sinuciderii în adolescenţă

National Center for Health Statistics (NCHS) a relevat că sinuciderea este a treia cauză de deces în cazul adolescenţilor (cu vârste cuprinse între 15 şi 24 de ani). Aproximativ 11,4 la suta de mii de decese în rândul adolescenţilor sunt atribuite sinuciderii (NCHS, 2000). Această rată este de două ori mai mare decât cea din anii '70 (Bureau of the Census, 1994). Statisticile devin şi mai tragice dacă se adaugă faptul că, la fiecare adolescent care se sinucide, se înregistrează între 100 şi 350 de tentative de suicid (Berman şi Jobes, 1991 ; Garfinkel, 1989 ; Jacobziner, 1965). Majoritatea tentativelor (în jur de 7 la fiecare 8 adolescenţi) nu sunt atât de grave încât să necesite îngrijiri medicale şi este posibil să nu fie raportate (Smith şi Crawford, 1986). Drept urmare, orice rată este doar o estimare. Astfel de estimări variază între 50.000 şi 100.000 în SUA (Allen, 1987).

Statisticile se schimbă fundamental când sunt împărţite pe sexe. Deşi tentativele de sinucidere sunt mai des întâlnite în rândul fetelor, actul suicidar este mai comun băieţilor (Adcock, Nagy şi Simpson, 1991 ; Andrews şi Lewinsohn, 1992 ; Bingham *et al.*, 1994). În 1997, 627 de fete s-au sinucis, în comparaţie cu 3.559 de băieţi (NCHS, 2000). Cu alte cuvinte, probabilitatea ca băieţii să moară în urma sinuciderii era de 5,7 ori mai mare decât în cazul fetelor. Pe de altă parte, fetele au încercat să se sinucidă mult mai des decât băieţii. Într-un eşantion constituit din liceeni, Cole (1989a) a descoperit că 19% dintre fete şi 7% dintre băieţi au înregistrat una sau mai multe tentative de suicid. Diferenţa de gen în ceea ce priveşte mortalitatea survenită în urma tentativei se datorează aproape sigur tendinţei băieţilor de a utiliza metode mai violente şi letale (McIntosh, 1992).

Tabelul 26.1. *Statisticile legate de sinucidere în rândul americanilor cu vârste cuprinse între 15 şi 24 de ani, 1997*

Grup	*Număr*	% la 100.000
Albi (ambele sexe)	3.456	11,9
Bărbaţi	2.941	19,5
Femei	515	3,7
Negri (ambele sexe)	513	9,2
Bărbaţi	447	16,0
Femei	66	2,4
Hispanici (ambele sexe)	445	8,8
Bărbaţi	398	14,4
Femei	57	2,4

Sursa : National Center for Health Statistics (2000).

Ratele sinuciderii variază de asemenea în funcţie de etnie (Bingham *et al.*, 1994 ; Roberts, 2000). Ratele sinuciderii pentru adolescenţii albi, negri şi hispanici (între 15 şi 24 de ani) sunt prezentate în tabelul 26.1. Adolescenţii albi prezintă o probabilitate mai mare de a se sinucide decât tinerii negri sau hispanici. În rândul adolescenţilor albi, suicidul este a doua cauză de deces ; în rândul tinerilor negri şi hispanici, sinuciderea constituie a treia cauză de deces (NCHS, 2000). Deşi rata sinuciderii a crescut pentru toţi adolescenţii minoritari din SUA începând cu anii '70, rata sinuciderii în cazul adolescenţilor negri a crescut cel mai puternic (Berman şi Jobes, 1991). Alte surse sugerează că adolescenţii amerindieni şi populaţia originară din Alaska au o rată relativ ridicată a sinuciderii (Grossman, Milligan şi Deyo, 1991). Rata sinuciderii în rândul amerindienilor cu vârste cuprinse între 15 şi 24 de ani este de două ori mai mare decât cea a altor americani. La majoritatea grupurilor etnice din SUA, incidenţa sinuciderii este mai ridicată la persoanele în vârstă ; în orice caz, printre amerindieni, rata sinuciderii atinge punctul maxim între 20 şi 24 de ani. Totuşi, constatăm că există numeroase diferenţe între etnii (Group for the Advancement of Psychiatry, 1996).

De-a lungul adolescenţei, incidenţa sinuciderii creşte odată cu vârsta (Bingham *et al.*, 1994 ; Brent *et al.*, 1999). Numeroase fenomene ar putea contribui la această situaţie. În primul rând, adolescenţii au abilităţi cognitive mai sofisticate. Aceste abilităţi nu numai că le permit să planifice o tentativă de sinucidere mai eficientă, dar ar putea influenţa măsura în care adolescentul intenţionează cu adevărat să moară (Shaffer *et al.*, 1996). În al doilea rând, adolescenţii prezintă o probabilitate mai ridicată de a dezvolta o psihopatologie (Brent *et al.*, 1999 ; Groholt *et al.*, 1998), care este un factor de risc major al sinuciderii (Shaffer *et al.*, 1996 ; Rich, Young şi Fowler, 1986). Brent şi colaboratorii săi au sugerat că „relaţiile dintre psihopatologie şi suicid pot fi mediate prin intermediul dezvoltării cognitive, o maturitate cognitivă ridicată făcând mai sigură săvârşirea suicidului" (Brent *et al.*, 1999, p. 1502).

Adolescenţii homosexuali şi lesbienele sunt de asemenea un grup supus riscului (Nelson, 1994). Conform Secretary Task Force on Youth Suicide, până la 30% dintre sinuciderile juvenile sunt comise de adolescenţii homosexuali (Gibson, 1989). Aceşti adolescenţi prezintă o rată a tentativelor de sinucidere de două până la şase ori mai mare decât heterosexualii (Harry, 1989). The Group for the Advancement of Psychiatry's Committee on Adolescence (1996) sugerează că incidenţa comportamentului suicidar este mai mare în urma descoperirii unei noi orientări sexuale. Homosexualii par să fie expuşi unui risc mai mare, dar această statistică ar putea fi influenţată de faptul că tinerii tind să se identifice drept homosexuali (în jurul vârstei de 15 ani), spre deosebire de fete (20-23 de ani) (Dempsey, 1984).

Ratele sinuciderii în rândul adolescenţilor sunt probabil subestimate. O problemă este dificultatea în a face distincţia între sinucidere şi alte cauze ale morţii. Fără a avea şi perspectiva victimei, nu putem fi siguri că o supradoză de droguri, un accident de maşină sau orice alt accident fatal nu au fost, de fapt, o încercare a adolescentului de a se sinucide. Accidentele au reprezentat principala cauză a decesului la tinerii cu vârste cuprinse între 15 şi 24 de ani în 1997 (NCHS, 2000) ; este imposibil de determinat câte dintre aceste „accidente" ar fi putut fi sinucideri. O altă problemă este evitarea de a cataloga moartea unei persoane tinere drept sinucidere. Chiar şi atunci când prietenii sau membrii familiei sunt conştienţi de intenţiile victimei, ei nu pot numi moartea ei o sinucidere, din cauza sentimentului de vinovăţie, ruşine sau a motivelor spirituale (Group for the Advancement of Psychiatry, 1996). Pentru a cruţa membrii familiei de a se confrunta cu stigmatul sinuciderii unui adolescent, anumiţi medici pot declara că moartea a fost accidentală. Într-un sondaj al medicilor legişti Jobes şi Berman (1984) s-a descoperit că 58% dintre medici au estimat că rata reală a sinuciderii este probabil de două ori mai mare decât cea raportată.

Interesul pentru sinuciderile înregistrate în rândul adolescenţilor este mare, şi aşa şi trebuie să fie. Nu în ultimul rând, rata sinuciderii la adolescenţi ar trebui studiată dintr-o perspectivă diferită (Bingham *et al.*,1994). Sinuciderea este a treia cauză de deces în rândul adolescenţilor. Începând din anii '70, doar în 1994 a devenit a doua cauză de deces. Deşi 13% dintre decesele înregistrate în rândul adolescenţilor se datorează sinuciderii, 42% survin în urma unui accident (de cele mai multe ori de maşină) şi 19% din cauza asasinării (Hoyert, Kochanek şi Murphy, 1999). Evident, sinuciderea este doar una dintre cauzele de deces ale adolescenţilor ce pot fi prevenite.

Metodele de sinucidere

Metodele prin care adolescenţii atentează asupra vieţii lor variază în funcţie de gradul de letalitate. Armele de foc sunt metoda cea mai letală, fiind cauza a aproximativ 63% dintre sinuciderile comise de adolescenţii din SUA în 1996 (vezi tabelul 26.2). Ele sunt urmate de asfixiere/spânzurare şi otrăvire. Supradoza de droguri este una dintre metodele cel mai puţin letale (McIntosh, 1992), însumând sub 5% din totalul sinuciderilor comise de adolescenţii din SUA în 1996. Într-adevăr, supradoza de droguri este cea mai întâlnită metodă folosită de adolescenţii care atentează la viaţa lor, dar nu se sinucid (Nakamura, McLeod şi McDermott, 1994 ; Spirito *et al.*, 1989). Utilizarea armelor ascuţite (o metodă relativ neletală de sinucidere) este de asemenea mult mai des întâlnită la tineri (McIntosh, 1992).

Există diferenţe clare de gen în ceea ce priveşte alegerea metodei. Supradoza este cea mai folosită de adolescente. Armele de foc sunt mai comune băieţilor. Deşi 65% dintre victimele de sex masculin ale sinuciderilor au utilizat arme de foc, în 1996, doar 47% dintre femei au folosit aceeaşi metodă (McIntosh, 1992). În ultimii ani, tinerele au început totuşi să recurgă mai des la armele de foc (McIntosh, 1992). Adolescentele încearcă să se sinucidă mai des decât adolescenţii, dar rata de succes a băieţilor este mai mare decât a fetelor.

Tabelul 26.2. *Metodele de sinucidere în cazul americanilor cu vârste cuprinse între 15 şi 24 de ani, 1996*

Metoda	*Bărbaţi*	*Femei*	*Total*
	N %	*N %*	*N %*
Arme de foc	2.427 65,2	300 47,3	4.358 100,0
Spânzurare (SSS)	828 22,2	145 24,6	984 22,6
Otrăvire (S şi L)	109 2,9	100 15,8	209 4,8
Asfixiere	140 3,8	24 3,8	164 3,8
Sărituri de la înălţime	60 1,6	24 3,8	84 1,9
Înec	34 0,9	3 0,5	37 0,8
Tăiere şi perforare	19 0,5	1 0,2	20 0,5
Total	3.724 100,0	634 100,0	4.358 100,0

Notă : S şi L = substanţe solide şi lichide ; SSS = spânzurare, strangulare şi sufocare. Toate procentele sunt realizate pe grupuri.
Sursa : Adaptare după McIntosh (2000), cu permisiunea autorului.

Acest paradox aparent se poate datora faptului că metoda cel mai des utilizată de băieţi (arme de foc) este de aproape 8 ori mai probabil să cauzeze moartea decât metoda cel mai des utilizată de fete (supradoza). Mai mult, cu cât prima tentativă este mai letală, cu atât este mai probabilă sinuciderea în viitor (McIntosh, 1992).

Factorii de risc

O gamă largă de factori pare să supună adolescenţii riscului de sinucidere. Astfel de factori pot fi (arbitrar) împărţiţi în trei categorii principale : psihologici, comportamentali şi familiali. Majoritatea factorilor de risc *psihologici* sunt legaţi de prevalenţa bolilor psihiatrice de care suferă sinucigaşii. Principala descoperire *comportamentală* constă în dovezile copleşitoare conform cărora tentativa de suicid este cel mai bun indicator al unei eventuale sinucideri reușite. În fine, factorii *familiali* au inclus psihopatologia, pierderea sau separarea de un părinte, relațiile familiale proaste și experiențele abuzive.

Factorii psihologici

Bolile psihiatrice sunt corelate cu comportamentul suicidar. Câteva studii au relevat că peste 90% dintre sinucideri sunt comise de adolescenți ce ar putea fi diagnosticați cu o tulburare psihiatrică (Rich, Young și Fowler, 1986 ; Shaffer, Fould și Fisher, 1996). Comportamentul suicidar este de cele mai multe ori asociat cu tulburările afective, consumul excesiv de substanțe și tulburările de comportament (Berman și Jobes, 1991). Adolescenții care prezintă dovada manifestării a două dintre aceste tulburări sunt expuși unui risc mai mare. Cercetările avansate sugerează că comportamentul suicidar al adolescenților bolnavi mental este mai frecvent și mai letal decât cel al adolescenților care nu suferă de nici o boală mentală (Runeson și Rich, 1992 ; Shafii *et al.*, 1988). Tulburările de personalitate sunt și ele asociate cu sinuciderea. Blumenthal (1990) a estimat că adolescenții diagnosticați cu o tulburare de personalitate prezintă o probabilitate de 10 ori mai mare de a se sinucide decât cei care nu au fost diagnosticați cu o asemenea tulburare. Ratele ridicate ale suicidului sunt asociate cu tulburările de personalitate caracterizate printr-o impulsivitate extremă (de exemplu, personalitatea borderline, histrionică și antisocială ; Stone, 1990).

Cea mai analizată problemă mentală corelată cu sinuciderea în adolescență este depresia ; în orice caz, relația este complexă. Deși adolescenții depresivi sunt mult mai predispuși la sinucidere decât cei ce nu sunt depresivi (Shaffer, 1988 ; Haliburn, 2000), majoritatea adolescenților nu prezintă un comportament suicidar (Berman și Jobes, 1991). Unele dovezi sugerează că situațiile disperate sunt o componentă fundamentală a depresiei în încercarea de a prevedea suicidul (Beck, Kovacs și Weissman, 1979 ; Morano, Cisler și Lemerond, 1993 ; Donaldson, Spirito și Farnett, 2000). Cercetările întreprinse asupra populației adulte au demonstrat că, atunci când situațiile disperate sunt controlate din punct de vedere statistic, relația dintre depresie și suicid dispare (Beck, Kovacs și Weissman, 1979 ; Wetzel *et al.*, 1980 ; Cole, 1988) ; în orice caz, cercetările efectuate asupra populației tinere sunt în dezacord cu aceste descoperiri (Asarnow, Carson și Guthrie, 1987 ; Cole, 1989a). În studiile întreprinse pe adolescenți, relația dintre situațiile disperate și sinucidere nu a fost semnificativă, ca în cazul depresiei. Depresia a fost un indicator semnificativ. Aceste rezultate sugerează că situațiile disperate ar putea juca un rol calitativ diferit în sinucideri în cazul tinerilor și adulților. Spre deosebire de adulți, majoritatea adolescenților pot anticipa anumite schimbări majore în viață : vor termina liceul și vor pleca din căminul în care au crescut (Nu se referă la faptul că vor absolvi și că vor pleca fericiți de acasă.) Este vorba de o stare de deznădejde legată de situația prezentă (de exemplu, „școala este mizerabilă") care poate fi atenuată prin speranța că, în cele din urmă, anumite aspecte ale vieții se vor schimba („liceul se va termina într-o bună zi"). Astfel de concepții pot diminua rolul disperării în sinuciderea adolescenților. La maturitate, persoana a plecat deja de acasă și a terminat liceul. Drept urmare, nici un eveniment viitor nu mai poate fi prevăzut. Faptul în sine și prin sine poate accentua rolul disperării în perioada postadolescenței.

DSM-IV (American Psychiatric Association, 1994) consideră consumul excesiv de substanţe şi dependenţa ca factori ce încurajează comportamentul suicidar. Mai mult, alţi factori de risc devin indicatori mai precişi atunci când sunt combinaţi cu lipsa de control şi impulsivitatea ce caracterizează deseori abuzul de droguri şi alcool. În studiul lor psihiatric asupra pacienţilor trataţi ambulator, Wannan şi Fombonne (1998) au constatat că abuzul de substanţe a fost de aproape 5 ori mai mare la adolescenţii ce prezentau tendinţe suicidare. Aproximativ 15 până la 33% dintre victimele suicidului au prezentat antecedente de abuz de substanţe (Hoberman şi Garfinkel, 1988 ; Poteet, 1987). Multe victime ale suicidului se află sub influenţa drogurilor sau a alcoolului în momentul decesului. Din studiul lui Hoberman şi Garfinkel (1989), rezultă că 34% dintre victime au consumat droguri recreative sau alcool cu 12 ore înainte de deces. Beck şi Steer (1989) au constatat că diagnosticul de dependenţă alcoolică la cei cu tendinţe suicidare în momentul spitalizării a mărit de cinci ori riscul unei sinucideri ulterioare. Dovezile preliminare arată că asocierea dintre abuzul de substanţe şi comportamentul suicidar poate fi mai mare la bărbaţi decât la femei (Marttunen *et al.*, 1995). Pe ansamblu, efectul multiplicativ al abuzului de substanţe asupra celorlalţi factori de risc i-au determinat pe Brent *et al.* (1988) să catalogheze abuzul de substanţe drept cel mai semnificativ factor de stres din viaţa adolescenţilor cu tendinţe suicidare.

Factorii comportamentali

Deşi depresia, abuzul de substanţe şi alte boli psihiatrice sunt anticipatori psihologici puternici ai comportamentului suicidar, nu există nici un alt indicator mai exact al riscului de suicid decât o tentativă (Lewinsohn, Rhode şi Seeley, 1994 ; Shafii *et al.*, 1985 ; Wichstrom, 2000). Dudley şi Waters (1991) au descoperit că 30 până la 50% dintre sinuciderile reuşite au un istoric de una sau mai multe tentative. Într-adevăr, de-a lungul ciclului de viaţă, comportamentul suicidar trecut este cel mai bun indicator al comportamentului suicidar viitor (Berman şi Jobes, 1991).

Acestea fiind spuse, trebuie să mai remarcăm că majoritatea oamenilor ce atentează la viaţa lor nu mor în urma tentativei. Cercetările arată că există diferenţe fundamentale între cel care doar atentează la viaţa sa şi cei care reuşesc să se sinucidă. Diferenţa de gen a explicat deja această distincţie. Tentativa-prototip a adolescenţilor este, în cazul fetelor, supradoza, ca urmare a unei certe (Trautman, 1986). În orice caz, cele mai întâlnite cazuri de sinucidere, reprezentând aproape două treimi din total, sunt cele de împuşcare, în cazul băieţilor (Berman şi Jobes, 1991). Această diferenţă subliniază importanţa studierii riscului sinuciderii în funcţie de gen (Tomori şi Zalar, 2000). Deşi diferenţa dintre cei care atentează la viaţa lor şi cei care reuşesc să-şi ia viaţa ar trebui analizată cu multă atenţie, faptul că o tentativă este cel mai bun indicator al unei viitoare sinucideri este suficient pentru a considera orice tentativă un serios factor de risc al sinuciderii.

Factorii familiali

Un al treilea set de factori de risc se referă la caracteristicile familiei. Cel mai des întâlniţi factori sunt separarea de părinţi, problemele psihiatrice din istoricul familiei, antecedentele familiale şi maltratarea în copilărie (Stoelb şi Chiriboga, 1998, p. 361).

Pierderea sau separarea de un părinte reprezintă un factor de corelare sigur pentru comportamentul suicidar (Cohen-Sandler, Berman şi King, 1982 ; Garfinkel, Froese şi Hood, 1982 ; Kosky, Silburn şi Zubrick, 1990). Circa 50% dintre adolescenţii cu tendinţe suicidare provin fie din familii cu părinţi divorţaţi, fie din familii monoparentale (Allberg, 1990). Deşi sunt semnificative din punct de vedere statistic, aceste rezultate ar trebui urmărite cu atenţie. După ce a explicat factori precum funcţionarea familiei şi psihopatologia familială, constelaţia familială nu mai contribuie la comportamentul suicidar (Brent *et al.*, 1988 ; Wannan şi Fombonne, 1998). Modelele funcţionării familiei ce conduc la sau rezultă din absenţa unui părinte pot fi o preocupare de importanţă majoră.

Fără îndoială, psihopatologia familială este corelată cu comportamentul suicidar în cazul adolescenţilor (Cohen-Sandler, Berman şi King, 1982 ; Pfeffer, Normandin şi Tatsuyuki, 1994 ; Garfinkel, Froese şi Hood, 1982 ; Roy, 1983). Depresia şi consumul de substanţe sunt problemele psihiatrice cel mai des întâlnite la părinţii adolescenţilor cu tendinţe suicidare (Pfeffer, 1989b). Aceste probleme ale părinţilor contribuie la un nivel ridicat al stresului celorlalţi membri ai familiei. În 40% dintre familiile cu un părinte depresiv şi alţi membri au fost nevoiţi să recurgă la terapie. Pentru aceste persoane, a locui cu o persoană depresivă presupune numeroase greutăţi (Coyne *et al.*, 1987). În mod similar, comportamentul suicidar parental este şi el asociat cu comportamentul suicidar al adolescenţilor. Studiile longitudinale ale lui Shaffer indică faptul că cel puţin 33% dintre adolescenţii ce au încercat să se sinucidă au o rudă cu o astfel de tentativă (Holden, 1986).

O copilărie marcată de abuz sexual sau fizic este de asemenea un factor ce poate conduce la suicid (Robbins, 1998 ; Pfeffer, 1989b). Asocierea dintre abuz şi comportamentul suicidar este mai puternică la adolescenţi decât la oricare alt grup de vârstă (Pfeffer, 1989b). Un cercetător a estimat că 16% dintre cei care au atentat la propria viaţă au suferit abuzuri sexuale (Coleman, 1987). Deykin, Alpert şi McNamarra (1985) au studiat relaţia dintre abuz şi comportamentul suicidar la 159 de adolescenţi cu tendinţe de suicid şi 318 adolescenţi fără astfel de tendinţe. Probabilitatea ca cei care au încercat să se sinucidă să fi fost abuzaţi sexual înainte era de trei până la şase ori mai mare. Adolescenţii abuzaţi sunt deseori afectaţi de probleme psihiatrice precum depresia, consumul de substanţe şi tulburările de comportament (Bayatpour, Wells şi Holoford, 1992).

În cazul adolescenţilor ce au încercat să se sinucidă, relaţiile cu familia sunt deseori dificile şi nesatisfăcătoare (Wannan şi Fombonne, 1998). În analizele sale referitoare la sinucidere şi familie, Robbins (1998) a punctat ideea conform căreia conflictul, haosul şi lipsa coeziunii tind să caracterizeze aceste familii. Ele nu sunt bine organizate, iar aşteptările membrilor nu sunt clar definite (Asarnow, Carlson şi Guthrie, 1987 ; Hepworth, Farley şi Griffiths, 1988). Mediul familial este de cele mai multe ori imprevizibil şi instabil. Adolescenţii ce manifestă un comportament suicidar înregistrează nivele mai ridicate de conflict cu părinţii decât alţi pacienţi cu probleme psihiatrice (Spirito *et al.*, 1989; Lewinsohn, Rhode şi Seeley, 1994). În general, ei caracterizează relaţiile de familie ca fiind disfuncţionale din cauza „lipsei de afecţiune, a lipsei de plăcere în momentele petrecute cu membrii familiei şi a unor puncte de vedere negative din partea părinţilor" (Stilton şi McDowell, 1996, p. 113).

De ce este adolescenţa o perioadă specială?

Mulţi adulţi înţeleg mai greu de ce o persoană tânără, ce are în faţă o viaţă plină de oportunităţi, ar încerca să se sinucidă. Câteva aspecte ale dezvoltării adolescenţilor pot fi relevante. Majoritatea se referă la consideraţiile adolescenţilor, o atitudine despre sine ce implică un sentiment de invincibilitate (de exemplu, „nici un lucru rău nu mi se va întâmpla"), unicitate (de exemplu, „nimeni nu ştie cum mă simt") şi putere (de exemplu, „alte persoane poate că au probleme, dar eu mă descurc"). Deseori, adolescenţii consideră că problemele ce îi afectează pe ceilalţi nu li se vor întâmpla şi lor (Elkind, 1985; Lapsley, 1985). Este posibil ca ei să piardă din vedere anumite limite naturale (uneori chiar şi caracterul inexorabil al morţii).

Consideraţiile de acest tip ale adolescenţilor au fost caracterizate în termeni negativi din cauza consecinţelor potenţial negative, cum ar fi implicarea în activităţi riscante (de exemplu, excesul de viteză la volan, fără a se gândi la posibilitatea comiterii unui accident, sexul neprotejat, fără a se preocupa de posibilitatea contractării unei boli sau de a rămâne însărcinată). De asemenea, ele pot avea o valoare de protecţie împotriva comportamentului suicidar. Cole (1989b) a investigat motivele adolescenţilor de a trăi. Adolescenţii care au prezentat mai multe motive de a trăi înregistrează o probabilitate mică de a avea gânduri sau comportamente suicidare trecute sau prezente. Mai concret, adolescenţii ce au adoptat o concepţie a propriei eficienţe, o viziune optimistă asupra viitorului şi valori care preţuiesc viaţa erau mai puţin predispuşi la gânduri sau comportamente suicidare. Cole a presupus că adolescenţii ce au un sentiment puternic al propriei invulnerabilităţi se cred mai apţi de a face faţă problemelor vieţii, el susţinând ideea că acele consderaţii ale adolescenţilor pot acţiona ca o barieră împotriva gândurilor şi comportamentelor suicidare.

Adolescenţa este, de asemenea, o perioadă în care tinerii îşi stabilesc un anumit grad de autonomie faţă de părinţi şi familie şi fac paşi remarcabili spre formarea identităţii personale. Mai mult, dezvoltarea unor relaţii cu grupurile de congeneri, de sexe diferite, prezintă o importanţă majoră. În mod cert, natura şi intensitatea relaţiilor cu părinţii se schimbă. Înainte, familia reprezenta principala sursă de sprijin pentru copil; însă, în adolescenţă, se nasc noi relaţii ce pot deveni o sursă de sprijin (Group for the Advancement of Psychiatry, 1996). În acest proces, unii adolescenţi se distanţează de părinţii lor. În astfel de cazuri, tinerii caută ajutor la grupurile de congeneri. Din păcate, procesul dezvoltării identităţii nu este întotdeauna liniştit. În societatea noastră stratificată pe grupuri de vârstă, adolescenţii şi congenerii lor sunt capabili să înfrunte aceste tranziţii simultan, rezultând însă un mediu social ce poate să nu fie o sursă de susţinere viabilă (Robbins, 1998).

Impulsivitatea, alimentată de un sentiment de invincibilitate şi cuplată cu imposibilitatea de a-şi recunoaşte propriile limite îl pot determina pe adolescentul ce se simte străin faţă de părinţi, familie şi congeneri să recurgă la sinucidere. Mai bine de jumătate dintre adolescenţii ce prezintă un comportament suicidar petrec mai puţin de 30 de minute deliberând asupra acţiunilor lor (Hodgman şi McAnarney, 1992). Raportul asupra sinuciderii la adolescenţi, întocmit de Group for the Advancement of Psychiatry (1996), susţine că schimbările ce caracterizează adolescenţa îi supun pe unii tineri la riscuri. Un sentiment puternic al conştiinţei, nivele fluctuante ale stimei de sine şi gradul de impulsivitate pot crea premisele : aceste caracteristici determină un risc crescut pentru adolescenţi de a reacţiona inadecvat la stres chiar şi atunci când împrejurările sunt dintre cele mai fericite. Chiar şi cea mai mică sesizare a unei lipse sau respingeri sau dezamăgiri poate declanşa impulsuri şi comportamente autodistructive. Atunci când fie experienţele cu privire la creşterea copilului, fie realităţile culturale din care provine el compromit dezvoltarea psihologică sănătoasă sau restrâng opţiunile unui comportament adult optim, adolescenţii prezintă în mod deosebit un risc de suicid (Group for the Advancement of Psychiatry, 1996, p. 17).

Bibliografie

Abramson, L.Y., Metalsky, G.I., Alloy, L.B. (1989), „Hopelessness depression : A theory-based subtype of depression", *Psychological Review*, 96, pp. 358-372.

Adcock, A.G., Nagy, S., Simpson, J.A. (1991), „Selected risk factors in adolescent suicide attempts", *Adolescence*, 26, pp. 817-828.

Allberg, W.R. (1990), „Understanding adolescent suicide : Correlates in a developmental perspective", *School Counselor*, 37, pp. 343-350.

Allen, B. (1987), „Youth suicide", *Adolescence*, 22, pp. 271-290.

Alloy, L.B., Abramson, L.Y., Tashman, N.A., Berrebbi, D.S., Hogan, M.E., Whitehouse, W.G., Crossfield, A.G., Morocco, A. (în curs de apariţie), „Developmental origins of cognitive vulnerability to depression : Parenting, cognitive, and inferential feedback styles of the parents of individuals at high and low cognitive risk for depression", *Cognitive Therapy and Research*.

Amenson, C.S., Lewinsohn, P.M. (1981), „An investigation into the observed sex difference in prevalence of unipolar depression", *Journal of Abnormal Psychology*, 90, pp. 1-13.

American Psychiatric Association (1994), *Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders* (ed. a IV-a), American Psychiatric Association, Washington, DC.

Andrews, J.A., Lewinsohn, P.M. (1992), „Suicidal attempts among older adolescents ; prevalence and co-occurence with psychiatric disorders", *Journal of American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, pp. 655-662.

Angold, A. (1988), „Childhood and adolescent depression : I. Epidemiological and aetiological aspects", *British Journal of Psychiatry*, 152, pp. 601-617.

Asarnow, J.R., Carlson, G.A., Guthrie, D. (1987), „Coping strategies, self-perceptions, hopelessness, and perceived family environments in depressed and suicidal children", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, pp. 361-366.

Aseltine, R.H. (1996), „Pathways linking parental divorce with adolescent depression", *Journal of Health and Social Behavior*, 37, pp. 133-148.

Bayatpour, M., Wells, R.D., Holoford, S. (1992), „Physical and sexual abuse as predictors of substance use and suicide among pregnant teenagers", *Journal of Adolescent Health*, 13, pp. 128-132.

Beck, A.T. (1967), *Depression : Clinical, Experimental, and Theoretical Aspects*, Hoeber, New York.

Beck, A.T. (1976), *Cognitive Therapy and the Emotional Disorders*, International Universities Press, Madison, NJ.

Beck, A.T. (1987), „Cognitive models of depression", *Journal of Cognitive Psychotherapy*, 1, pp. 5-38.

Beck, A.T., Kovacs, M., Weissman, A. (1979), „Assessment of suicide ideation : The scale for suicide ideators", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 47, pp. 343-352.

Beck, A.T., Steer, R.A. (1989), „Clinical predictors of eventual suicide : A 5- to 10-year prospective study of suicide attempters", *Journal of Affective Disorders*, 17, pp. 203-209.

Berman, A.L., Jobes, D.A. (1991), *Adolescent Suicide : Assessment and Intervention*, American Psychological Association, Washington, DC.

Bingham, C.R., Bennion, L.D., Openshaw, D.K., Adams, G.R. (1994), „An analysis of age, gender, and racial differences in recent national trends of youth suicide", *Journal of Adolescence*, 17, pp. 53-71.

Birmaher, B., Ryan, S.W., Williamson, D., Brent, D., Kaufman, J., Dahl, R., Perel, J., Nelson, B. (1996), „Childhood and adolescent depression : A review of the past 10 years. Part I", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, pp. 1427-1439.

Blumenthal, S. (1990), „Youth suicide : Risk factors, assessment, and treatment of adolescent and young adult suicide patients", *Psychiatric Clinics of North America*, 13, pp. 511-556.

Brems, C. (1995), „Women and depression : A comprehensive analysis", în E.E. Beckham, W.R. Leber (eds.), *Handbook of Depression* (ed. a II-a, pp. 539-566), Guilford, New York.

Brent, D.A., Baugher, M., Bridge, J., Chen, T., Chiappetta, L. (1999), „Age and sex-related risk factors for adolescent suicide", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 38(12), pp. 1497-1505.

Brent, D.A., Perper, J.A., Goldstein, C.E., Kolko, D.J., Allan, M.J., Allman, C.J., Zelenak, J.P. (1988), „Risk factors for adolescent suicide : A comparison of adolescent suicide victims with suicidal inpatients", *Archives of General Psychiatry*, 45, pp. 581-588.

Broderick, P.C. (1998), „Early adolescent gender differences in the use of ruminative and distracting coping strategies", *Journal of Early Adolescence*, 18, pp. 173-195.

Bronfenbrenner, U. (1979), *The Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*, Harvard University Press, Cambridge, MA.

Bureau of the Census (1994), *Vital Statistics of the United States, 1991, 114th Ed.*, US National Center for Health Statistics, Washington, DC.

Carlson, G.A., Kashani, J.H. (1988), „Phenomenology of major depression from childhood through adulthood : Analysis of three studies", *American Journal of Psychiatry*, 145, pp. 1222-1225.

Cicchetti, D. (1993), „Developmental psychopathology : Reactions, reflections, projections", *Developmental Review*, 13, pp. 471-502.

Cicchetti, D., Rogosch, F. (1996), „Equifiniality and multifinality in developmental psychopathology", *Development and Psychopathology*, 8, pp. 597-600.

Cicchetti, D., Schneider-Rosen, K. (1986), „An organizational approach to childhood depression", in M. Rutter, C. Izard, P. Read (eds.), *Depression in Young People, Clinical and Developmental Perspectives* (pp. 71-134), Guilford, New York.

Cicchetti, D., Toth, S.L. (1998), „Development of depression in children and adolescents", *American Psychologist*, 53, pp. 221-241.

Cohen, J., Stavrakaki, C., Kruzynski, A., Williams, V. (iunie 1995), „Evolution of depression and anxiety from childhood to adolescence : A five-year follow-up study", lucrare prezentată la bienala Society for Research in Child Development, Indianapolis, IN.

Cohen-Sandier, R., Berman, A.L., King, R.A. (1982), „Life stress and symptomatology : Determinants of suicidal behavior in children", *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 21, pp. 178-186.

Cole, D.A. (1988), „Hopelessness, social desirability, depression, and parasuicide in two college samples", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, pp. 131-136.

Cole, D.A. (1989a), „Psychopathology of adolescent suicide: Hopelessness, coping beliefs, and depression", *Journal of Abnormal Psychology*, 98, pp. 248-255.

Cole, D.A. (1989b), „Validation of the reasons for living inventory in general and delinquent adolescent samples", *Journal of Abnormal Child Psychology*, 17, pp. 13-27.

Cole, D.A., Peeke, L.G., Dolezal, S., Murray, N., Canzoniero, A. (1999), „A longitudinal study of negative affect and self-perceived competence in young adolescents", *Journal of Personality and Social Psychology*, 77, pp. 851-862.

Cole, D.A., Peeke, L.A., Martin, J.M., Truglio, R., Seroczynski, A.D. (1997), „A longitudinal look at the relation between depression and anxiety in children and adolescents", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 106, pp. 586-597.

Cole, D.A., Truglio, R., Peeke, L. (1997), „Relation between symptoms of anxiety and depression in children: A multitrait-multimethod-multigroup assessment", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 65, pp. 110-119.

Coleman, L. (1987), *Suicide Clusters*, Faber & Faber, Boston.

Compas, B.E., Malcarne, V.L., Fondacaro, K.M. (1988), „Coping with stressful events in older children and young adolescents", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 56, pp. 405-411.

Coyne, J.C., Kessler, R.C., Tal, M., Turnbull, J. *et al.* (1987), „Living with a depressed person", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 55, pp. 347-352.

Dadds, M.R., Sanders, M.R., Morrison, M., Rebgetz, M. (1992), „Childhood depression and conduct disorder: II. An analysis of family interaction patterns in the home", *Journal of Abnormal Psychology*, 101, pp. 505-513.

Dempsey, C.L. (1994), „Health and social issues of gay, lesbian, and bisexual adolescents", *Families in Society*, 75, pp. 160-167.

Depue, R.A., Iacono, W.G. (1989), „Neurobehavioral aspects of affective disorders", *Annual Review of Psychology*, 40, pp. 457-492.

Deykin, E.Y., Alpert, J.J., McNamarra, J.J. (1985), „A pilot study of the effect of exposure to child abuse or neglect on adolescent suicidal behavior", *American Journal of Psychiatry*, 142, pp. 1299-1303.

Donaldson, D., Spirito, A., Farnett, E. (2000), „The role of perfectionism and depressive cognitions in understanding the hopelessness experienced by adolescent suicide attempters", *Child Psychiatry and Human Development*, 31, pp. 99-111.

Dudley, M., Waters, B. (1991), „Adolescent suicide and suicidal behavior", *Modern Medicine of Australia*, 9, pp. 90-95.

Elkind, D. (1985), „Egocentrism redux", *Developmental Review*, 5, pp. 218-226.

Garber, J., Flynn, C. (în curs de apariţie), „Predictors of depressive cognitions in young adolescents", *Cognitive Therapy and Research*.

Garfinkel, B.D. (octombrie 1989), „Depression and suicide among adolescents", lucrare prezentată la Conferinţa „Treatment of Adolescents with Alcohol, Drug Abuse, and Mental Health Problems", Alcohol, Drug Abuse, and Mental Health Administration, Arlington, VA.

Garfinkel, B.D., Froese, A., Hood, J. (1982), „Suicide attempts in children and adolescents", *American Journal of Psychiatry*, 139, pp. 1257-1261.

Garrison, C.Z., Waller, J.L., Cuffe, S.P., McKeown, R.E., Addy, C.L., Jackson, K. (1997), „Incidence of major depressive disorder and dysthymia in young adolescents", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, pp. 458-465.

Gibb, B.E., Alloy, L.B., Abramson, L.Y., Rose, D.T., Whitehouse, W.G., Donovan, P., Hogan, M.E., Cronholm, J., Tierney, S. (în curs de apariţie), „History of childhood maltreatment, negative cognitive styles, and episodes of depression in adulthood", *Cognitive Therapy and Research*.

Gibson, P. (1989), „Gay male and lesbian youth suicide”, în US Department of Health and Human Services (ed.), *Report of the Secretary's Task Force on Youth Suicide* (vol. 3, pp. 110-142), US Department of Health and Human Services, Washington, DC.

Girgus, J.S., Nolen-Hoeksema, S., Seligman, M.E.P. (august 1989), „Why do sex differences in depression emerge in adolescence?”, lucrare prezentată la întrunirea anuală a American Psychological Association, New Orleans, LA.

Grant, K., Lyons, A., Landis, D., Cho, M.H., Scudiero, M., Reynolds, L., Murphy, J., Bryant, H. (1999), „Gender, body image, and depressive symptoms among low-income African American adolescents”, *Journal of Social Issues*, 55, pp. 299-316.

Groholt, B., Ekeberg, O., Wichstrom, L., Haldorsen, T. (1998), „Suicide among children and younger and older adolescents in Norway: A comparative study”, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, pp. 473-481.

Grossman, D., Milligan, C., Deyo, R. (1991), „Risk factors for suicide attempts among Navajo adolescents”, *American Journal of Public Health*, 81, pp. 870-874.

Group for the Advancement of Psychiatry, Committee on Adolescence (1996), „Adolescent Suicide (Report No. 140), American Psychiatric Press, Washington, DC.

Hakim-Larson, J., Essau, C. (1999), „Protective factors and depressive disorders”, în C. Essau, E. Petermann (eds.), *Depressive Disorders in Children and Adolescents: Epidemiology, Risk Factors, and Treatment* (pp. 319-337), Jason Aronson, Northvale, NJ.

Haliburn, J. (2000), „Reasons for adolescent suicide attempts”, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, pp. 13-14.

Hammond, W.A., Romney, D.M. (1995), „Cognitive factors contributing to adolescent depression”, *Journal of Youth and Adolescence*, 24, pp. 667-684.

Hankin, B.L., Abramson, L.Y., Moffitt, T.E., Silva, P.A., McGee, R., Angell, K.E. (1998), „Development of depression from preadolescence to young adulthood: Emerging gender differences in a 10-year longitudinal study”, *Journal of Abnormal Psychology*, 107, pp. 128-140.

Harrington, R., Rutter, M., Fombonne, E. (1996), „Developmental pathways in depression: Multiple meanings, antecedents, and end points”, *Developmental Psychopathology*, 8, pp. 601-616.

Harry, J. (1989), „Sexual identity issues”, în *Alcohol, Drug Abuse, and Mental Health Administration, Report of the Secretary's Task Force on Youth Suicide*, vol. 2: *Risk Factors for Youth Suicide* (pp. 131-142), DHHS Publication No. ADM 89-1622, US Government Printing Office, Washington, DC.

Hepworth, D.H., Farley, O.W., Griffiths, J.K. (1988), „Clinical work with suicidal adolescents and their families”, *Social Casework*, 69, pp. 195-203.

Hoberman, H.M., Garfinkel, B.D. (1988), „Completed suicide in children and adolescents”, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 27, pp. 689-695.

Hoberman, H.M., Garfinkel, B.D. (1989), „Completed suicide in youth”, în C.R. Pfeffer (ed.), *Suicide Among Youth: Perspectives on Risk and Prevention* (pp. 21-40), American Psychiatric Press, Washington, DC.

Hodgman, C.H., McAnarney, E.R. (1992), „Adolescent depression and suicide: Rising problems”, *Hospital Practice*, 27, pp. 73-96.

Holden, C. (1986), „Youth suicide: New research focuses on a growing social problem”, *Science*, 233, pp. 839-841.

Hoyert, D.L., Kochanek, K.D., Murphy, S.L. (1999), „Deaths: Final data for 1997”, *National Vital Statistics Report*, 47(19), National Center for Health Statistics. DHHS Publication No. (PHS) 99-1120, Hyattsville, MD.

Jacobziner, H. (1965), „Attempted suicide in adolescence”, *Journal of the American Medical Association*, 10, pp. 22-36.

Jobes, D.A., Berman, A.L. (1984), „Response biases and the impact of psychological autopsies on medical examiners' determination of mode of death”, lucrare prezentată la întrunirea anuală a American Association of Suicidology, Anchorage, AK.

Johnson, S.L., Hayes, A.M., Field, T.M., Schneiderman, N., McCabe, P.M. (eds.) (2000), *Stress, Coping, and Depression*, Erlbaum, Mahwah, NJ.

Kaslow, N.J., Deering, C.G., Racusin, G.R. (1994), „Depressed children and their families", *Clinical Psychology Review*, 14, pp. 39-59.

Kaye, W.H., Weltzin, T.E., Hsu, L.K.G. (1993), „Serotonin and norepinephrine activity in anorexia and bulimia nervosa: Relationship to nutrition, feeding, and mood", în J.J. Mann, D.J. Kupfer *et al.* (eds.), *Biology of Depressive Disorders*, partea B: *Subtypes of Depressio and Comorbid Disorders. The Depressive Illness Series* (vol. 4, pp. 127-149), Plenum, New York.

Keller, M.B., Lavori, P.W., Beardslee, W.R., Winder, J., Ryan, N. (1991), „Depression in children and adolescents: New data on «undertreatment» and a literature review on the efficacy of available treatments", *Journal of Affective Disorders*, 21, pp. 163-171.

Kosky, R., Silburn, S., Zubrick, S.R. (1990), „Are children and adolescents who have suicidal thoughts different from those who attempt suicide?", *Journal of Nervous Mental Disorders*, 178, pp. 38-43.

Kostanski, M., Gullone, E. (1998), „Adolescent body image dissatisfaction: Relationships with self-esteem, anxiety, and depression controlling for body mass", *Journal of Child Psychiatry*, 39, pp. 255-262.

Kovacs, M., Akiskal, H., Gatsonis, C., Parrone, P. (1994), „Childhood-onset dysthymic disorder: Clinical features and prospective naruralistic outcome", *Archives of General Psychiatry*, 51, pp. 365-374.

Kovacs, M., Feinberg, X., Crouse-Novak, M., Paulauskas, S., Finkelstein, R. (1984), „Depressive disorders in childhood. I. A longitudinal prospective study of characteristics and recovery", *Archives of General Psychiatry*, 41, pp. 643-649.

Lapsley, D. (1985), „Elkind on egocentrism", *Developmental Review*, 5, pp. 227-236.

Leitenberg, H., Yost, L.W., Carroll-Wilson, M. (1986), „Negative cognitive errors in children: Questionnaire development, normative data, and comparisons between children with and without self-reported symptoms of depression, low self-esteem, and evaluation anxiety", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 54, pp. 528-536.

Levy, J.C., Deykin, E.Y. (1989), „Suicidality, depression, and substance abuse in adolescence", *American Journal of Psychiatry*, 146, pp. 1462-1467.

Lewinsohn, P.M., Rhode, P., Seeley, J.R. (1994), „Psychosocial risk factors for future adolescent suicide attempts", *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 62, pp. 297-305.

Lewinsohn, P.M., Roberts, R.E., Seeley, J.R., Rhode, P., Gotlib, I.H., Hops, H. (1994), „Adolescent psychopathology, II: Psychosocial risk factors for depression", *Journal of Abnormal Psychology*, 103, pp. 302-315.

Lewinsohn, P.M., Zeiss, A.M., Duncan, E.M. (1989), „Probability of relapse after recovery from an episode of depression", *Journal of Abnormal Psychology*, 98, pp. 107-116.

Lobovitz, D.A., Handel, P. (1985), „Childhood depression: Prevalence using DSM-III criteria and validity of parent and child depression scales", *Journal of Pediatric Psychology*, 10, pp. 45-54.

Marcotte, D. (1996), „Irrational beliefs and depression in adolescence", *Adolescence*, 31, pp. 935-955.

Marttunen, M.J., Henriksson, M.M., Hillevi, M.A., Heikkinen, M.E., Isometsa, E.T., Lonnqvist, J.K. (1995), „Suicide among female adolescents: Characteristics and comparison with males in the age group 13 to 22 years", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 24, pp. 1297-1307.

McIntosh, J.L. (1992), „Methods of suicide", în R.W. Maris, A.L. Berman, J.T. Maltsberger, R.I. Yufits (eds.), *Assessment and Prediction of Suicide* (pp. 381-387), Guilford, New York.

Mcintosh, J.L. (2000), „Epidemiology of adolescent suicide in the United States", in R.W. Maris, S.S. Carnetto, J.L. McIntosh, M.M. Silverman (eds.), *Review of Suicidology, 2000* (pp. 3-33), Guilford, New York.

orano, C.D., Cisler, R.A., Lemerond, J. (1993), „Risk factors for adolescent suicidal behavior: Loss, insufficient familial support, and hopelessness", *Adolescence*, 28, pp. 851-865.

oskowitz, D.S., Schwartzman, A.E., Ledingham, J.E. (1985), „Stability and change in aggression and withdrawal in middle childhood and early adolescence", *Journal of Abnormal Psychology*, 94, pp. 30-41.

akamura, J.W., McLeod, C.R., McDermott, Jr., J.E. (1994), „Temporal variation in adolescent suicide attempts", *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 24, pp. 343-349.

ational Center for Health Statistics (NCHS) (2000), *Deaths : Final Data for 1997*, vol. 47, nr. 19, disponibil la http : //www.cdc.gov/nchs/releases/99facts/99sheets/97mortal.htm.

elson, J.A. (1994), „Comment on special issue on adolescence", *American Psychologist*, 48, pp. 523-524.

ilzon, K.R., Palmerus, K. (1997), „The influence of familial factors on anxiety and depression in childhood and early adolescence", *Adolescence*, 32, pp. 935-947.

Nolen-Hoeksema, S. (1987), „Sex differences in unipolar depression: Evidence and theory", *Psychology Bulletin*, 101, pp. 259-282.

Nolen-Hoeksema, S. (1990), *Sex Differences in Depression*, Stanford University Press, Stanford, CA.

Nolen-Hoeksema, S., Girgus, J.S. (1994), „The emergence of gender differences in depression during adolescence", *Psychological Bulletin*, 115, pp. 424-443.

Olsson, G.I., Nordstrom, M.L., Arinell, H., Von Knorring, A.L. (1999), „Adolescent depression : Social network and family climate – A case-control study", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 40, pp. 227-237.

Ostrander, R., Weinfurt, K.P., Nay, R.W. (1998), „The role of age, family support, and negative cognitions in the prediction of depressive symptoms", *School Psychology Review*, 27, pp. 121-146.

Petersen, A.C., Sarigiani, P.A., Kennedy, R.E. (1991a), „Adolescent depression : Why more girls ?", *Journal of Youth and Adolescence*, 20, pp. 247-271.

Petersen, A.C., White, N., Stemmler, M. (aprilie 1991b), „Familial risk and protective factors influencing adolescent mental health", lucrare prezentată la bienala Society for Research in Child Development, Seattle, WA.

Pfeffer, C.R. (1989a), „Family characteristics and support systems as risk factors for youth suicide", în L. Davidson, M. Linnoila (eds.), *Report of the Secretary's Task Force on Youth Suicide*, vol. 2 : *Risk Factors for Youth Suicide*, DHHS Pub. No. (ADM) 89-1622 (pp. 71-87), US Government Printing Office, Washington, DC.

Pfeffer, C.R. (1989b), „Life stress and family risk factors for youth fatal and nonfatal suicidal behavior", în C.R. Pfeffer (ed.), *Suicide Among Youth : Perspectives on Risk and Prevention* (pp. 143-164), American Psychiatric Press, Washington, DC.

Pfeffer, C.R. (1996), „Suicidal behavior", în L. Hechtman (ed.), *Do They Grow Out of It ?* (pp. 121-138), American Psychiatric Press, Washington, DC.

Pfeffer, C.R., Normandin, L., Tatsuyuki, K. (1994), „Suicidal children grow up : Suicidal behavior and psychiatric disorders among relatives", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 33, pp. 1087-1097.

Poteet, D.J. (1987), „Adolescent suicide : A review of 87 cases of completed suicide in Shelby County, TN", *American Journal of Forensic Medicine and Pathology*, 8, pp. 12-17.

Radloff, L.S. (1991), „The use of the center for epidemiologic studies depression scale in adolescents and young adults", *Journal of Youth and Adolescence*, 20, pp. 149-168.

Reinherz, H.Z., Giaconia, R.M., Pakiz, B., Silverman, A.B., Frost, A.K., Lefkowitz, E.S. (1993), „Psychosocial risks for major depression in late adolescence : A longitudinal community study", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 32, pp. 1155-1163.

Rhode, P., Lewinsohn, P.M., Seeley, J.R. (1991), „Comorbidity of unipolar depression: II. Comorbidity with other mental disorders in adolescents and adults", *Journal of Abnormal Psychology*, 100, pp. 214-222.

Rich, C.L., Young, D., Fowler, R.C. (1986), „San Diego suicide study, I: Young vs. old cases", *Archives of General Psychiatry*, 43, pp. 577-582.

Robbins, P.R. (1998), *Adolescent Suicide*, McFarland, Jefferson, NC.

Roberts, R.E. (2000), „Depression and suicidal behaviors among adolescents: The role of ethnicity", în I. Cuellar, F.A. Paniagua (eds.), *Handbook of Multicultural Mental Health* (pp. 359-388), Academic Press, San Diego, CA.

Roy, A. (1983), „Family history of suicide", *Archives of General Psychiatry*, 40, pp. 971-974.

Rudolf, K.D., Kurlakowsky, K.D., Conley, C.S. (în curs de apariție), „Developmental and social-contextual origins of depressive control-related beliefs and behavior", *Cognitive Therapy and Research*.

Runeson, B.S., Rich, C.L. (1992), „Diagnostic co-morbidity of mental disorders among young suicides", *International Review of Psychiatry*, 4, pp. 197-203.

Rutter, M. (1981), „Stress, coping, and development: Some issues and some questions", *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 22, pp. 323-356.

Rutter, M. (1986), „Depressive feelings, cognitions, and disorders: A research postscript", în M. Rutter, C. Izard, P.B. Read (eds.), *Depression in Young People: Developmental and Clinical Perspectives* (pp. 491-519), Guilford, New York.

Sameroff, A.J., Chandler, M.J. (1975), „Reproductive risk and the continuum of caretaking casualty", în F.D. Harowitz (ed.), *Review of Child Development Research* (vol. 4, pp. 187-244), University of Chicago Press, Chicago.

Sarigiani, P.A. (1990), „A longitudinal study of relationship adjustment of young adults from divorced and nondivorced families", disertație de doctorat, Pennsylvania State University, University Park.

Sattler, J.M. (1992), *Assessment of Children* (ed. a III-a), Sattler, San Diego.

Shaffer, D. (1988), „The epidemiology of teen suicide: An examination of risk factors", *Journal of Clinical Psychiatry*, 49(9), pp. 36-41.

Shaffer, D., Gould, M.S., Fisher, P. *et al.* (1996), „Psychiatric diagnosis in child and adolescent suicide", *Archives of General Psychiatry*, 53, pp. 339-348.

Shafii, M., Carrigan, S., Whittinghill, J.R., Derrick, A. (1985), „Psychological autopsy of completed suicide in children and adolescents", *American Journal of Psychiatry*, 142, pp. 1061-1064.

Shafii, M., Steltz-Lenarsky, J., Derrick, A.M., Beckner, C., Whittinghill, J.R. (1988), „Comorbidity in mental disorders in the post-mortem diagnosis of completed suicide in children and adolescents", *Journal of Affective Disorders*, 15, pp. 227-233.

Sheeber, L., Hops, H., Alpert, A., Davis, B., Andrews, J. (1997), „Family support and conflict: Prospective relations to adolescent depression", *Journal of Abnormal Child Psychology*, 25, pp. 333-345.

Sheeber, L., Hops, H., Andrews, J., Alpert, T., Davis, B. (1998), „Interactional processes in families with depressed and non-depressed adolescents: Reinforcement of depressive behavior", *Behavior Research and Therapy*, 36, pp. 417-427.

Sheeber, L., Sorensen, E. (1998), „Family relationships of depressed adolescents: A multimethod assessment", *Journal of Clinical Child Psychology*, 27, pp. 268-277.

Shiner, R.L., Marmorstein, N.R. (1998), „Family environments of adolescents with lifetime depression: Associations with maternal depression history", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 37, pp. 1152-1160.

Smith, K., Crawford, S. (1986), „Suicidal behavior among normal high school students", *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 16, pp. 313-325.

Spirito, A., Brown, L., Overholser, J., Fritz, G. (1989), „Attempted suicide in adolescence: A review and critique of the literature", *Clinical Psychology Review*, 9, pp. 335-363.

Spitz, R.A., Wolf, K.M. (1946), „Anaclitic depression, an inquiry into the genesis of psychiatric conditions in early childhood", *Psychoanalytic Study of the Child*, 2, pp. 313-342.

Sroufe, L.A. (1979), „The coherence of individual development: Early care, attachment, and subsequent developmental issues", *American Psychologist*, 34, pp. 834-841.

Sroufe, L.A., Rutter, M. (1984), „The domain of developmental psychopathology", *Child Development*, 55, pp. 17-29.

Stillion, J.M., McDowell, E.E. (1996), *Suicide across the Life Span*, Taylor & Francis, Washington, DC.

Stoelb, M., Chiriboga, J. (1998), „A process model for assessing adolescent risk for suicide", *Journal of Adolescence*, 21, pp. 359-370.

Stone, M.H. (1990), *The Fate of Borderline Patients*, Guilford, New York.

Tomori, M., Zalar, B. (2000), „Gender differences among adolescent suicide attempters and non-attempters", *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 12, pp. 177-190.

Trautman, P. (1986), „Referral failure among adolescent suicide attempters", manuscris, Columbia University, New York.

Wannan, G., Fombonne, E. (1998), „Gender differences in rates and correlates of suicidal behaviour amongst child psychiatric outpatients", *Journal of Adolescence*, 21, pp. 371-381.

Weissman, A.M., Beck, A.T., Kovacs, M. (1979), „Drug abuse, hopelessness, and suicidal behavior", *International Journal of the Addictions*, 14, pp. 451-464.

Weissman, M.M., Klerman, G.L. (1977), „Sex differences in the epidemiology of depression", *Archives of General Psychiatry*, 34, pp. 98-111.

Weissman, M.M., Leaf, P.J., Holzer, C.E., Myers, J.K., Teschler, G.L. (1984), „The epidemiology of depression: An update on sex differences in rates", *Journal of Affective Disorders*, 7, pp. 179-188.

Wetzel, R.D., Margulies, T., Davis, R., Karum, E. (1980), „Hopelessness, depression, and suicidal intent", *Journal of Clinical Psychiatry*, 41, pp. 159-160.

Wichstrom, L. (2000), „Predictors of adolescent suicide attempts: A nationally representative longitudinal study of Norwegian adolescents", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 39, pp. 603-610.

World Health Organization (1996), *Multiaxial Classification of Child and Adolescent Psychiatric Disorders*, Cambridge University Press, New York.

Young, S.E., Mikulich, S.K., Goodwin, M.B., Hardy, J., Martin, C.L., Zoccolillo, M.S., Crowley, T.J. (1995), „Treated delinquent boys' substance use: Onset, pattern, relationship to conduct and mood disorders", *Drug and Alcohol Dependence*, 37, pp. 149-162.

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Capitolul 27

Bolile cu transmitere sexuală în rândul adolescenţilor: factori de risc, antecedente şi strategii de prevenire

Ralph J. DiClemente, Richard A. Crosby

Introducere

Riscul de a contracta o boală cu transmitere sexuală este unul dintre cele mai importante şi imediate riscuri la adresa stării de sănătate a adolescenţilor. Din punct de vedere social şi economic, aceste infecţii continuă să fie cauza morţii unui număr important de adolescenţi şi, ca atare, au un efect negativ şi asupra societăţii. Numărul victimelor poate fi exprimat şi în termeni de costuri planificate pentru anumite boli, cum ar fi infecţiile cu chlamidia (Washington, Johnson şi Sanders, 1987), sau în termeni de rezultate în ceea ce priveşte starea de sănătate, cum ar fi numărul sarcinilor ectopice (Chow, Darling şi Greenbert, 1987) şi rata infertilităţii (Westrom, 1980). Cel mai îngrijorător este faptul că, într-o eră în care o infecţie cu transmitere sexuală, HIV, poate deveni o boală fatală, SIDA, am început să măsurăm impactul dat de moartea adolescenţilor şi tinerilor bolnavi de SIDA. Din această cauză, impactul potenţial al bolilor cu transmitere sexuală este cu atât mai important, iar prevenirea lor, o prioritate.

Riscul adolescenţilor de a contracta boli cu transmitere sexuală: contextul

Bolile cu transmitere sexuală (BTS) reprezintă 87% din totalul primelor zece boli cu incidenţa cea mai ridicată din SUA. Cinci dintre aceste zece afecţiuni au fost BTS. Adolescenţii sunt mai predispuşi în a contracta BTS, iar urmările pe termen lung ale acestor boli sunt destul de grave. Astfel, Institute of Medicine considera că BTS au o răspândire epidemică în rândul adolescenţilor şi a cerut implementarea unei strategii de prevenire a infectărilor (Eng şi Butler, 1997).

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Tabelul 27.1. *Morbiditatea asociată BTS selectate, inclusiv efectele asupra femeilor însărcinate*

BTS	Morbiditatea asociată
Gonoree şi Chlamidia	Inflamarea ţesuturilor sistemului reproducător la ambele sexe Infertilitate şi sarcină ectopică Boli inflamatorii pelviene Dureri cronice pelviene Naştere prematură
Sifilis	Dereglări ale sistemului cardiovascular şi nervos Sifilis congenital
Trichomoniază	Scurgere vaginală cronică Greutate mică la naştere Naştere prematură
Papillomavirusul uman	Cancer vulvar, cervical, anal şi de penis
Virusul Herpes Simplex tipurile 1 şi 2	Leziuni recurente şi sindrom „flu-like” asociat Malformaţia fătului şi leziunea creierului acestuia Naştere prematură Avort spontan
Hepatita B	Boală cronică a ficatului Ciroza ficatului Cancer la ficat
HIV	Boli oportuniste asociate SIDA

Acest capitol studiază răspândirea BTS în rândul adolescenţilor americani, examinează antecedentele comportamentului de risc pentru apariţia unei BTS şi pune la dispoziţie o analiză a strategiilor inovatoare menite să reducă răspândirea BTS la adolescenţi. Pe parcursul acestui capitol, termenul BTS cuprinde şi infecţia cu HIV.

BTS şi morbiditatea asociată

BTS reprezintă denumirea generală atribuită infecţiilor transmise pe cale sexuală. Ele pot fi determinate de o gamă largă de agenţi etiologici, inclusiv bacterii, virusuri şi paraziţi. Urmările unei BTS sunt devastatoare asupra sistemului reproducător feminin, de multe ori având ca rezultat infertilitatea şi sarcina ectopică. Deşi multe BTS pot fi vindecate cu ajutorul medicamentelor, BTS virale (ca papillomavirusul uman şi herpesul genital) rămân imune la tratament şi constituie o sursă importantă a morbidităţii în rândul adolescenţilor pe măsură ce păşesc la stadiul de adult. Din moment ce o analiză a fiecărui agent etiologic şi a BTS asociate lui nu se regăsesc printre obiectivele acestui capitol, tabelul 27.1 conţine mai multe informaţii legate de unele boli asociate BTS. În

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

ansamblu, 16 miliarde de dolari din fondurile alocate sănătăţii au fost cheltuite pentru tratarea BTS în 1994 (Eng şi Butler, 1997).

Tabelul 27.2. *Ratele* BTS selectate în rândul adolescenţilor, în comparaţie cu ratele populaţiei din SUA, pe baza datelor din 1998*

BTS	**Adolescenţi**		**SUA**
	(10-14 ani)	**(15-19 ani)**	**(toate vârstele)**
Chlamidia			
Bărbaţi	7,9	308,4	83,1
Femei	142,5	2.359,4	382,2
Gonoree			
Bărbaţi	8,5	354,6	133,7
Femei	58,0	779,7	131,5
Sifilis			
Bărbaţi	0,1	1,9	3,0
Femei	0,4	4,5	2,3

* La 100.000 de locuitori.

BTS afectează în mod disproporţionat adolescenţii

Adolescenţii sunt afectaţi în mod disproporţionat de o gamă largă de BTS. În SUA, apar anual mai mult de 15 milioane de cazuri noi de BTS, iar aproape un sfert sunt contractate de adolescenţi. Cel puţin unul din trei tineri cu vârste de până la 24 de ani, activi din punct de vedere sexual, se estimează că a contractat o BTS (Alan Guttmacher Institute, 1993). Femeile sunt mai predispuse să fie diagnosticate cu BTS decât bărbaţii. Tabelul 27.2 compară diferitele rate pentru anumite BTS pe sexe. Această comparaţie arată că adolescenţii, în special fetele, sunt cel mai afectaţi de BTS. Descoperirile sunt alarmante, întrucât cifrele nu reflectă faptul că mai puţini adolescenţi faţă de adulţi au experienţă sexuală. Atunci când nu sunt luaţi în considerare adolescenţii lipsiţi de experienţă, diferenţa dintre cele două categorii devine şi mai mare (Berman şi Hein, 1999).

Alt subgrup de adolescenţi cu incidenţă mai mare la contractarea BTS este cel al minorităţilor. În special americanii de culoare se confruntă cu o incidenţă disproporţionată. De exemplu, un sondaj efectuat la nivel naţional pe un eşantion de tineri cu vârste cuprinse între 14 şi 21 de ani a indicat că americanii de culoare erau de 3,5 ori mai predispuşi să aibă o BTS decât alţi adolescenţi, iar această diferenţă nu a putut fi atribuită comportamentului sexual de risc sau factorilor sociodemografici (Ellen, Aral şi Madger, 1998). Tabelul 27.3 rezumă constatările recente legate de BTS în rândul adolescenţilor aparţinând minorităţilor.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Tabelul 27.3. *Rezumatul rezultatelor studiilor recente cu privire la răspândirea BTS în rândul adolescenţilor aparţinând principalelor minorităţi*

Studiu	Eşantion	BTS	% pozitiv
Bunnell *et al.*, 1999	650 de tinere[a] cu vârste cuprinse între 14 şi 19 ani 93% erau afro-americance	chlamidia	27
		herpes genital	14
		gonoree	6
		trichomoniază	3
		hepatită B	2
		în total cu o BTS	40
Burstein *et al.*, 1998a	214 elevi[a] cu vârste cuprinse între 12 şi 17 ani 98% erau afro-americani	băieţi : chlamidia	2
		fete : chlamidia	16
		băieţi : gonoree	2
		fete : gonoree	11
Burstein *et al.*, 1998b	1.174 de tinere[a] cu vârste cuprinse între 14 şi 19 ani 98% erau afro-americance	chlamidia	24
Pack *et al.*, 2000	284 băieţi[a] încarceraţi cu vârste cuprinse între 14 şi 18 ani 100% afro-americani	chlamidia	14
		gonoree	7
Jamison *et al.*, 1995	167 de tinere[c] afro-americane cu vârste cuprinse între 12 şi 18 ani	gonoree	17
		chlamidia	16
		PVU[b]	17
		trichomoniază	13
Jamison *et al.*, 1995	287 de tinere[c] hispanice cu vârste cuprinse între 12 şi 18 ani	gonoree	4
		chlamidia	10
		PVU[b]	14
		trichomoniază	3
Oh *et al.*, 1997	315 tinere cu vârste cuprinse între 15 şi 18 ani 75% erau afro-americance	chlamidia	15
Fleming *et al.*, 1997	2.396 cu vârste cuprinse între 12 şi 19 ani	VHS-2[d] : afro-americani	8,7
		VHS-2[d] : hispanici	5,4
		VHS-2[d] : caucazieni	4,5

[a] Cu activitate sexuală curentă.

[b] Papillomavirusul uman.

[c] 95% din eşantion au declarat că au activitate sexuală.

[d] Virusul Herpes Simplex 2.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Adolescenţii şi HIV. Dovezile recente arată că 50% dintre infecţiile noi cu HIV au loc la persoanele până în 25 de ani, iar 25% printre cei până în 22 de ani (Office of National AIDS Policy, 1996). Datele obţinute din sondaje arată că aproximativ 17% din totalul cazurilor raportate de SIDA au rezultat în urma contaminării cu HIV în al doilea deceniu de viaţă, 10-19 ani (CDC, 1999).

Tabelul 27.4. *Prevalenţa infecţiilor cu HIV la 1.000 de adolescenţi din sondaje selectate, după rasă/etnie*

Studiu	**Eşantion/Situaţie**	**Rasă/Etnie**		
		Negri	**Hispanici**	**Albi**
Burke *et al.*, 1990	Recruţi	1,0	0,29	0,17
Kelley *et al.*, 1990	Militari activi[a]	5,1	4,0	1,25
St. Louis *et al.*, 1991	Candidaţi la „Job Corps”	5,3	2,6	1,2
St. Louis *et al.*, 1990	Spital general	8,3	4,9	2,7
Stricof *et al.*, 1991	Adăpost pentru cei fără locuinţe	46	68	60
D’Angelo *et al.*, 1991	Ambulatorii[b]	3,7	–	–
Ilegbodu *et al.*, 1993	Locuri de testare HIV	12,9	5,2	6,2
Young *et al.*, 1992	Clinici BTS	4,5	–	1,3
Lemp *et al.*, 1994	Bărbaţi homosexuali/bisexuali[c]	212	95	81
Valleroy *et al.*, 1998	Candidaţi la „Job Corps”	3,8	1,2	0,7

Notă : Toate descoperirile au fost convertite şi sunt prezentate ca rată a adolescenţilor seropozitivi la 1.000 de persoane pentru a permite compatibilitatea cu alte sondaje.

[a] Eşantionul militarilor activi nu este compus numai din adolescenţi.

[b] Acest sondaj nu raportează diferenţele etnice. Mai mult de 88% din eşantion a fost compus din afro-americani, în timp ce 12% a fost definit ca „alte” grupuri etnice. Din cauza proporţiei mici în acest eşantion, comparaţia cu „alte” grupuri etnice nu ar fi fost relevantă.

[c] Adolescenţi cu vârste cuprinse între 17 şi 22 de ani.

Din nou, această constatare este alarmantă deoarece adolescenţii, ca populaţie, este mai puţin probabil să fie activi din punct de vedere sexual, spre deosebire de adulţi ; totuşi, majoritatea infectărilor cu HIV în rândul adolescenţilor sunt cauzate de contactul sexual, şi nu de alte metode de contractare, cum ar fi folosirea în comun de seringi şi ace pentru injectarea drogurilor (Rosenberg şi Biggar, 1998 ; CDC, 1999). Tabelul 27.4 face un rezumat cu privire la constatările studiilor care au urmărit răspândirea HIV în rândul adolescenţilor, şi o comparaţie a ratelor pe rasă/etnie.

Ca şi în cazul altor BTS, diferenţele rasiale se aplică şi la infectările cu HIV. Acest lucru este observat şi în legătură cu cazurile de BTS din rândul tinerilor, mulţi dintre care, probabil, au fost infectaţi cu HIV în adolescenţă. Tabelul 27.5 redă o comparaţie a procentelor cazurilor de SIDA diagnosticate la tineri în anul 1997 după rasă/etnie, în comparaţie cu procentul populaţiei pe rase/etnie în anul 1997.

Din ce în ce mai multe adolescente sunt infectate cu HIV. Date recente rezultate din sondaje indică faptul că incidenţa SIDA în oraşele americane nu a scăzut în rândurile adolescenţilor şi tinerilor, adolescentele afro-americance fiind diagnosticate cu această boală într-un număr mult mai mare decât băieţii de aceeaşi etnie (Denning şi Flemming, 1998). Datele recente arată şi faptul că 5,6% dintre femeile diagnosticate cu SIDA şi 2,5% dintre bărbaţi erau tineri (20-24 de ani) (CDC, 1999).

Tabelul 27.5. *Cazurile de SIDA diagnosticate la afro-americani, caucazieni şi hispanici (bărbaţi şi femei), cu vârste cuprinse între 20 şi 29 de ani, în anul 1997*

Rasă/Etnie	Numărul de cazuri diagnosticate	% de cazuri	% de populaţie în anul 1997[a]
Afro-americani	3.803	44,6	14,3
Caucazieni	2.575	30,2	70,8
Hispanici	2.021	23,7	14,9

[a] Reprezintă procentul raportat la cei 34.510.593 de afro-americani, caucazieni şi hispanici rezidenţi în SUA în 1997, cu vârste de 20-29 de ani.

Tabelul 27.6. *Comportamente sexuale comune care sporesc riscul infectării adolescenţilor cu BTS*

Comportament	Risc
Începerea vieţii sexuale mai devreme	Dacă activitatea sexuală continuă, riscul contractării unei BTS creşte deoarece şansele de a întâlni un partener infectat cresc. La femei, ectopia cervicală este mai pronunţată la vârste mai mici.
Mai mulţi parteneri sexuali	Fiecare nou partener de sex reprezintă un nou risc de contractare a unei BTS.
Un partener nou care are mai mulţi parteneri sexuali	Partenerii care au avut mai mulţi parteneri sexuali au o probabilitate mai mare de a transmite o BTS virală, cum ar fi PVU şi HSV-2.
Mai mulţi parteneri sexuali simultan	Suprapunerea relaţiilor sexuale conduce la răspândirea BTS, în special a celor cu o perioadă scurtă de incubare, cum ar fi gonoreea şi chlamidia.
Sex neprotejat din cauza neutilizării unui prezervativ din latex	Folosirea corectă şi consecventă a prezervativelor din latex protejează împotriva majorităţii BTS, dar nu a tuturor.
Frecvenţa raporturilor sexuale	Riscul contractării unei BTS de la un partener infectat creşte cu fiecare raport sexual, în special dacă frecvenţa şi durata actului compromit integritatea ţesutului genital.

Antecedentele comportamentului de risc pentru contractarea unei BTS de către adolescenţi

Factorii de risc pentru infectarea cu BTS

Comportamentele de risc pentru adolescenţi de a contracta o BTS, inclusiv HIV, sunt limitate. Tabelul 27.6 oferă o listă cu aceste comportamente. Nefolosirea prezervativului este unul dintre cele mai importante. Cu toate că aceste date nu sunt decisive, folosirea

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

corectă şi consecventă a prezervativului reduce riscul contractării majorităţii BTS (Stone, Timyan şi Thomas, 1999; Wald *et al.*, 2001). Mai multe studii au relevat faptul că numărul de parteneri sexuali ai unei persoane reprezintă un factor important în determinarea riscului contractării unei BTS (Aral şi Holmes, 1999).

Tabelul 27.7. *Comportamentele sexuale de risc în cazul liceenilor americani, după sex şi rasă/etnie (%)*

Rasă/Etnie	Experimentaţi sexual	Cel puţin 4 parteneri	Prezervativ folosit la ultimul contact sexual
Afro-americani			
Băieţi	80,3	52,8	68,4
Fete	65,6	25,4	58,9
Hispanici			
Băieţi	57,7	20,1	54,7
Fete	45,7	10,2	40,0
Caucazieni			
Băieţi	43,3	11,3	62,2
Fete	44,0	12,1	49,2

Notă: Efectuat pe un eşantion de 16.262 de liceeni chestionaţi în 1997 de CDC YRBS.

Deşi comportamentele de risc pentru contractarea unei BTS au fost formulate clar, înţelegerea antecedentelor acestor comportamente a fost o provocare complexă şi formidabilă la care au fost supuşi oamenii de ştiinţă din domeniu. Sarcina este atât de dificilă deoarece investigarea empirică a unor asemenea comportamente, de multe ori private, este complicată. Secţiunea de faţă examinează antecedentele comportamentului sexual de risc, în baza unor studii ştiinţifice recente.

Contextul comportamentului sexual de risc la adolescenţi

Adolescenţii din SUA se confruntă cu mai multe provocări, în special cele legate de luarea deciziilor în contextul comportamentului sexual. Câţiva indicatori ai comportamentului sexual de risc la adolescenţi au fost obţinuţi din sondaje efectuate la nivel naţional. De exemplu, aproape o jumătate dintre adolescenţi declară că au avut un contact sexual, iar majoritatea rămân activi din punct de vedere sexual, un sfert având cel puţin patru parteneri (CDC, 1998a). Ca şi adulţii, adolescenţii se pot angaja în activităţi sexuale, nu numai în raporturi sexuale. Un studiu recent efectuat în peste 2.000 de licee din zone urbane indică faptul că aproape o jumătate dintre cei chestionaţi sunt virgini. Dintre ei, 9% au declarat că au făcut felaţie, iar 10% cunilingus, în ultimul an. Sexul anal a fost mai puţin frecvent (1%) pentru aceeaşi perioadă (Schuster, Bell şi Kanouse, 1996).

Cu toate că tendinţele recente indică faptul că din ce în ce mai puţini adolescenţi de sex masculin declară că au experienţe sexuale, iar şi mai puţini raportează patru sau mai mulţi parteneri sexuali (CDC, 1998b), cel puţin patru din zece adolescenţi activi din punct de vedere sexual spun că nu au folosit prezervativul la ultimul contact sexual (CDC, 1998a). În decursul anilor '90, folosirea prezervativului la adolescenţi era mult mai redusă la femei decât la bărbaţi (CDC, 1998b). Tabelul 27.7 arată cel mai recent sondaj al CDC, după rasă/etnie. Alte sondaje naţionale arată că mai puţin de jumătate dintre tinerele de 15-19 ani chestionate au raportat folosirea curentă a prezervativului (Piccinino şi Mosher, 1998) şi aproape o treime dintre tinerii de 15-19 ani au declarat că nu au folosit prezervativ în timpul ultimului contact (Sonenstein *et al.*, 1998). Cu toate că foarte mulţi adolescenţi folosesc prezervative, este important de menţionat că nu a fost încă stabilită eficienţa acestora de a preveni anumite BTS (de exemplu, trichomoniaza, herpesul genital şi papillomavirusul uman) (Stone, Timyan şi Thomas, 1999). În plus, puţine studii au stabilit dacă adolescenţii folosesc sau nu în mod corect un prezervativ, iar în prezent acestea indică faptul că este puţin probabil ca ei să-l utilizeze corect (Crosby şi Yarber, 2001 ; Crosby *et al.*, 2001a).

Comportamentul de risc al adolescenţilor în contractarea BTS, combinat cu alte comportamente de risc pentru sănătate

Comportamentul de risc al adolescenţilor în infectarea cu BTS tinde să fie în strânsă legătură cu alte comportamente de risc, cum ar fi violenţa, consumul de droguri (inclusiv tutunul şi alcoolul) sau delincvenţa (Biglan *et al.*, 1990 ; Boyer, 1990 ; Lowry *et al.*, 1994). De exemplu, un studiu recent efectuat pe aproximativ 4.000 de liceeni arată că consumul de alcool, tutun, marijuana sau participarea la unele experienţe violente au fost indicatori decisivi ai raportării unui număr mare de parteneri sexuali în cazul adolescentelor afro-americane. Băieţii afro-americani declarau un număr mai mare de parteneri dacă raportau şi un consum de alcool (inclusiv cel cu intenţia de a se îmbăta), tutun, marijuana, bătăi, deţinerea de arme şi violenţa faţă de partener. Indicatorii unui număr mai mare de parteneri sexuali sunt aceiaşi în cazul băieţilor caucazieni, cu excepţia consumului de alcool cu intenţia clară de a se îmbăta (Valois *et al.*, 1999).

Deoarece comportamentele de risc ale adolescenţilor au tendinţa de a se înmulţi, grupurile de adolescenţi cu risc ridicat pot fi identificate uşor, de cele mai multe ori. Adolescenţii încarceraţi şi cei aflaţi în instituţii pentru tratarea dependenţei de droguri au probabilitatea cea mai mare de a raporta comportamente sexuale de risc (DiClemente *et al.*, 1991 ; Morris *et al.*, 1995 ; Oh *et al.*, 1994 ; Pack *et al.*, 2000 ; St. Lawrence, Crosby şi O'Bannon, 1999 ; Schafer *et al.*, 1993). Tinerii fugiţi de acasă sau cei cu probleme emoţionale sunt de asemenea mai predispuşi infecţiei cu o BTS faţă de ceilalţi adolescenţi (Brown *et al.*, 1997, 1999a ; DiClemente *et al.*, 1989 ; Rotheram-Borus *et al.*, 1991). Probe recente sugerează că tinerii aflaţi în distres sunt supuşi unui risc mai mare de a contracta o BTS (DiClemente *et al.*, 2001c).

Legătura dintre consumul de substanţe (inclusiv alcool) şi comportamentul de risc pentru infectarea cu BTS al adolescenţilor a fost raportată în mai multe studii (de exemplu, Crosby, Yarber şi Kanu, 1998; Duncan, Stryker şi Duncan, 1999; Lowry *et al.*, 1994; Santelli *et al.*, 1998). De exemplu, Santelli şi colaboratorii săi (1998) au raportat că, în urma unui studiu efectuat la nivel naţional pe un eşantion de liceeni, rezulta o legătură directă între numărul de comportamente legate de consumul de alcool şi numărul de parteneri sexuali, atât la băieţi, cât şi la fete. Cu toate acestea, ipoteza dacă consumul de substanţe predispune la un comportament sexual de risc la adolescenţi a dus la rezultate controversate (de exemplu, Fortenberry, 1998; Strunin, 1999). Este foarte posibil ca aceste comportamente de risc să fie legate pentru că au în comun un set de antecedente (DiClemente, Hansen şi Ponton, 1996).

Dovezi clare evidenţiază existenţa unei etiologii comune pentru comportamentele sexuale de risc (DiClemente, Hansen şi Ponton, 1996). Mai mult, această ipoteză a fost susţinută empiric de o gamă largă de studii care investighează comportamentul adolescenţilor. De exemplu, au fost raportate asocieri între adolescenţii cărora li se acorda mai puţină grijă parentală şi participarea lor la activităţi antisociale (Patterson şi Stouthmer-Loeber, 1984), comportamente sexuale de mare risc (Biglan *et al.*, 1990; Small şi Luster, 1994), iniţierea timpurie în activităţi sexuale (Romer *et al.*, 1999) şi consumul de substanţe (Chilcoat şi Anthony, 1996; Mulhall, Stone şi Stone, 1996; Smith *et al.*, 1995; Steinberg, Fletcher şi Darling, 1994). Astfel, lipsa atenţiei din partea părinţilor pare să fie un factor comun etiologic asociat cu multipli factori de risc la adolescenţi, inclusiv comportamentul de risc pentru infectarea cu BTS (DiClemente *et al.*, 2001a). Alte etiologii comune pot fi tulburările emoţionale (Blum, Kelly şi Ireland, 2001; Brown *et al.*, 1997) şi lipsa legăturii cu familia sau cu şcoala (Resnick *et al.*, 1997). Mai jos, enumerăm dovezile care indică asocierile dintre cele patru tipuri de influenţe şi comportamentul de risc în infectarea cu BTS a adolescenţilor.

Antecedentele specifice comportamentului de risc în contractarea unei BTS de către adolescenţi

Influenţele familiale. Comportamentul de risc în contractarea unei BTS a fost asociat cu structura familiei. De exemplu, Crosby *et al.* (2001b) au descoperit că adolescentele afro-americane vor raporta acte sexuale cu parteneri ocazionali dacă locuiesc cu o rudă, şi nu cu unul sau cu ambii părinţi. Comunităţile cu rate mari de divorţ prezintă şi rate mai mari de infectare cu BTS a adolescenţilor (Brewster, Billy şi Grady, 1993). Cauzele acestor constatări pot fi determinate de doi factori-cheie: comunicarea cu părinţii şi supravegherea exercitată de părinţi.

Lipsa comunicării dintre adolescenţi şi cel puţin un părinte (sau tutore) în legătură cu subiecte legate de sex (de exemplu, sarcină, BTS, folosirea prezervativului) este un antecedent important al comportamentelor de risc în contractarea unei BTS. Adolescenţii care se angajează în conversaţii despre sex cu mamele lor sunt:

1. Mai puţin expuşi situaţiei de a declara că au experienţă sexuală (DiIorio, Kelly şi Hockenberry-Eaton, 1999; Jaccard, Dittus şi Gordon, 1996; Leland şi Barth, 1993).

2. Nu se vor angaja la fel de des în raporturi sexuale vaginale (Holtzman şi Rubinson, 1995 ; Jacard, Dittus şi Gordon, 1996 ; Dutra, Miller şi Forehand, 1999).
3. Vor declara că folosesc prezervative şi alte contraceptive (Jaccard, Dittus şi Gordon, 1996 ; DiClemente *et al.*, 2001b ; Dutra, Miller şi Forehand, 1999 ; Miller *et al.*, 1998 ; Leland şi Barth, 1994).
4. Vor declara că au avut mai puţini parteneri sexuali (Holtzman şi Rubinson, 1995 ; Dutra, Miller şi Forehand, 1999).

Comunicarea deschisă cu mamele despre subiecte generale a fost de asemenea asociată cu angajarea adolescenţilor în acte sexuale mai puţin frecvente. Autoeficienţa percepută a adolescenţilor în utilizarea de prezervative a fost asociată pozitiv cu comunicarea între parteneri (Lawrence, Levy şi Rubinson, 1990) şi cu implementarea acestor practici (Basen-Engquist şi Parcel, 1992 ; Cobb, 1997 ; Rosenthal, Moore şi Flynn, 1991).

Dovezile empirice au demonstrat asocieri între adolescenţii care primeau mai puţină atenţie parentală şi implicarea lor în comportamente sexuale de mare risc (Biglan *et al.*, 1990 ; Romer *et al.*, 1999 ; Small şi Luster, 1994). Aşadar, adolescenţii care nu beneficiază de supraveghere din partea părinţilor pot fi mai predispuşi în a contracta BTS. De exemplu, DiClemente (2001c) a constatat că adolescentele afro-americane care declarau o supraveghere parentală scăzută prezentau un comportament de risc în a contracta BTS sau HIV. Probabilitatea lor era de 1,7 ori mai mare de a avea „orice” BTS şi de 1,8 ori mai mare de a fi testate pozitiv cu chlamydia decât cele care au beneficiat de o supraveghere parentală mai mare.

Este mai puţin probabil ca adolescenţii să raporteze un debut sexual prematur dacă au avut cel puţin un părinte care şi-a exprimat dezaprobarea în legătură cu acest subiect (Jaccard, Dittus şi Gordon, 1996 ; Miller, Forehand şi Kotchick, 1999). Datele rezultate din National Longitudinal Study of Adolescent Health relevă că adolescentele care au declarat că mamele lor erau de acord ca ele să întreţină raporturi sexuale au fost mai puţin predispuse infectării cu BTS în anul următor. La fel, dacă aveau impresia că cel puţin unui adult îi păsa de ele (Crosby, Leichliter şi Brackbill, 2000).

Influenţele sociale. Pe măsură ce adolescenţii se îndepărtează de familie, influenţele congenerilor asupra comportamentului sexual devin mai pregnante (Forehand şi Wierson, 1993). Percepţiile asupra comportamentului sexual al congenerilor pot fi unul dintre cele mai puternice influenţe ale comportamentului sexual de risc al adolescenţilor. În legătură cu comportamentul sexual, de cele mai multe ori se urmează unele reguli ; conformarea la aceste reguli este răsplătită prin acceptarea în grup (Fisher, Misovich şi Fisher, 1992). De exemplu, un studiu efectuat pe adolescenţi afro-americani provenind din familii cu un nivel de trai scăzut a relevat că folosirea prezervativelor era de patru ori mai mare în condiţiile în care grupul susţinea utilizarea acestora (DiClemente *et al.*, 1996). Descoperiri similare au fost raportate şi în cazul adolescenţilor încarceraţi (DiClemente *et al.*, 1991). La fel, un studiu efectuat pe adolescente afro-americane arată o legătură inversă între frecvenţa sexului neprotejat şi numărul de congeneri ale acestora despre care se credea că foloseau prezervativ (Crosby *et al.*, 2000).

Percepţiile generale legate de suportul social, în opoziţie cu percepţiile specifice ale congenerilor legate de comportamentul sexual au fost asociate cu comportamentul sexual de risc al adolescenţilor. De exemplu, un studiu arată că adolescenţii afro-americani care semnalau o susţinere socială scăzută erau mult mai pasibili de a se angaja într-un act sexual cu un partener ocazional sau cu o persoană care avea mai mulţi parteneri şi declarau că au fost obligaţi să se implice într-o activitate sexuală şi că urmaseră recent un tratament pentru BTS (St. Lawrence *et al.*, 1994).

În mod normal, una dintre cele mai importante influenţe sociale este exercitată de partener. Această formă de influenţă poate fi mai puternică atunci când unul dintre parteneri are mai multă putere şi deţine mai mult control asupra relaţiei decât celălalt. De exemplu, un studiu a relevat că adolescentele care întreţin raporturi sexuale cu băieţi ce sunt cu cel puţin trei ani mai mari decât ele au declarat că au folosit în proporţie mai mică prezervativul în timpul ultimului raport sexual sau pe parcursul ultimelor şase luni decât cele care aveau o relaţie cu băieţi de vârstă apropiată (Miller, Clark şi Moore, 1997). Alt studiu recent a relevat asocieri între adolescentele care raportau că partenerii lor erau cu doi sau mai mulţi ani mai mari decât ele (DiClemente *et al.*, 2002). Astfel, partenerii mai mari ca vârstă puteau fi insistenţi în a nu folosi metode contraceptive, partenerele devenind astfel vulnerabile.

Diferenţele dintre rolurile de gen contribuie la inegalitatea puterii dintr-o relaţie adolescentină. Controlul băieţilor în legătură cu deciziile legate de sex au fost studiate ca un antecedent al comportamentelor sexuale de risc pentru adolescente. Constatările că fetele au continuat să declare rate mai mici de folosire a prezervativelor decât băieţii (CDC, 1998b) arată că negocierea folosirii lor poate fi destul de dificilă pentru adolescente. Într-adevăr, posibilitatea ca partenerul (băiat) să refuze să mai facă sex sau să negocieze folosirea prezervativului este strâns legată de comportamentul de risc în infectarea cu BTS la fete (Sionean *et al.*, 2002). Un studiu recent a relevat că folosirea prezervativului în cazul fetelor este corelată cu insistenţa partenerului de a-l utiliza, şi nu cu faptul că fetele se temeau de contractarea unei BTS (Rosenthal *et al.*, 1999). Alte studii au arătat că fetele sigure pe sine se vor proteja în timpul relaţiilor sexuale (vezi Morokoff *et al.*, 1997 ; Wingood şi DiClemente, 1996, pentru prezentări extensive). Un studiu recent a demonstrat că abilităţile de comunicare încrezătoare, un control de sine mai mare în legătură cu folosirea prezervativelor şi controlul asupra întrebuinţării prezervativului de către partener, toate, în mod independent, au indicat utilizarea consecventă a prezervativelor de către femei (Wingood şi DiClemente, 1998b).

Alt aspect important al influenţei sociale asupra unui partener sexual al adolescenţilor este durata relaţiei. Pe măsură ce relaţiile devin mai lungi, adolescenţii tind să folosească mai rar prezervativele (Civic, 1999 ; Crosby *et al.*, 2000 ; Ku, Sonenstein şi Pleck, 1994). Fenomenul poate avea loc atunci când familiarizarea cu partenerul tinde să creeze iluzia sau sentimentul de siguranţă că sunt protejaţi împotriva contractării unei BTS (Clark *et al.*, 1996).

Influenţele cognitive. Una dintre cele mai importante influenţe cognitive asupra comportamentului protector împotriva BTS este percepţia asupra pericolului BTS. Perceperea ameninţării este un construct psihologic determinat de gradul de susceptibilitate şi severitate recunoscut. Astfel, perceperea ameninţării BTS în cazul adolescenţilor are loc atunci când ei cred că pot fi infectaţi cu BTS, iar consecinţele acelei infectări sunt destul de severe. O mai bună percepere a ameninţării infectării cu HIV a fost asociată cu raportarea de către adolescenţi a unui număr mai mic de parteneri sexuali (Catania *et al.*, 1989). Stabilizarea recentă a creşterii trendurilor comportamentului de risc al adolescenţilor a fost atribuită perceperii ameninţării infectării cu HIV (Ku *et al.*, 1998 ; Piccinino şi Mosher, 1998) ; cu toate acestea, suportul empiric pentru această atribuire lipseşte.

Deşi SIDA este percepută de către adolescenţi ca fiind o boală gravă, există o mare variabilitate în ceea ce priveşte percepţia adolescenţilor legată de propria susceptibilitate. De exemplu, mai multe studii au arătat că adolescenţii cu mare risc în infectarea cu HIV nu consideră că sunt vulnerabili faţă de această infectare (Jemmott, Jemmott şi Fong, 1998 ; St. Lawrence *et al.*, 1995, 1999a, 1999b). De pildă, un sondaj efectual la nivel naţional a arătat recent că mai mult de două treimi dintre adolescenţii cu vârste cuprinse între 15 şi 17 ani au declarat că nu erau supuşi unui risc „prea mare" sau chiar „deloc" în a contracta BTS (Kaiser Foundation, 1999). Totuşi, contractarea unei BTS indică folosirea ulterioară a prezervativelor la unii adolescenţi (Crosby *et al.*, 2000 ; Roye, 1998), arătând faptul că ameninţarea exercitată de BTS este mai pregnantă la cei cu un istoric al contractării bolii.

Absenţa sau prezenţa ameninţării percepute a infectării cu BTS nu se reflectă neapărat într-un comportament de risc mai mare sau mai redus la adolescenţi. Folosirea prezervativelor, de exemplu, poate fi mai motivantă mai curând de posibilitatea unei sarcini nedorite decât de contractarea unei boli (Langer, Zimmerman şi Katz, 1994 ; Whaley, 1999). Odată ce o adolescentă începe să folosească anticoncepţionale, ea şi partenerul ei probabil că nu vor folosi metode contraceptive de barieră, inclusiv prezervative (Roye, 1998).

Sunt mai mulţi factori care pot media relaţia dintre ameninţarea percepută şi comportamentele de protejare. Folosirea metodelor contraceptive de către fete creşte, iar folosirea prezervativelor de către băieţi scade odată cu creşterea perioadei în care adolescentul a fost activ din punct de vedere sexual (Ku, Sonenstein şi Pleck, 1994). Adolescenţii sunt mai predispuşi să utilizeze prezervative într-o relaţie nouă (Howard *et al.*, 1999 ; Ku, Sonenstein şi Pleck, 1992) sau într-una trecătoare (Biglan *et al.*, 1990), fiecare dintre acestea fiind intermediara ameninţării percepute. Motivele adolescenţilor de a se angaja într-un act sexual pot media relaţiile dintre ameninţarea bolilor şi folosirea prezervativelor (Cooper, Shapiro şi Powers, 1998). De exemplu, dacă motivul principal de a avea un contact sexual este plăcerea, atunci prezervativele ar putea să nu fie folosite, întrucât sunt percepute că intrând în contradicţie cu acest scop (Crosby *et al.*, 2000 ; Jemmott *et al.*, 1992 ; Norris şi Ford, 1994).

Mai mulţi factori cognitivi par să influenţeze debutul sexual al adolescenţilor, cei cu un debut mai timpuriu fiind pasibili să raporteze un număr mai mare de parteneri sexuali (Durbin *et al.*, 1993), mai mulţi parteneri în acelaşi timp (Norris şi Ford, 1999) şi probabil că au fost diagnosticaţi în câteva rânduri cu BTS (Wagstaff, DeLamater şi Havens, 1999). Debutul timpuriu al activităţii sexuale la adolescente a fost pus în legătură cu abuzurile sexuale (Nagy, DiClemente şi Adcock, 1995 ; Stock *et al.*, 1997). Un studiu a relevat că 24% dintre tinerele care şi-au început viaţa sexuală la 13 ani sau mai devreme au declarat experienţa ca fiind involuntară, în comparaţie cu 10% care au început la o vârstă cuprinsă între 19 şi 24 de ani (Abma, Driscoll şi Moore, 1998).

Adolescentele raportează un număr mai mare de parteneri dacă au şi un istoric de abuz sexual comis de către un adult sau de către cineva mai în vârstă decât ele (Luster şi Small, 1997). În mod similar, Brown şi colaboratorii săi (1997) au studiat un grup de adolescenţi cu tulburări emoţionale şi au observat faptul că cei cu un istoric de abuz sexual sunt cel mai puţin predispuşi să folosească prezervative sau să aibă abilităţi de comunicare pe această temă. Tinerele (de 18-19 ani) care au fost victime ale unui viol este mai probabil să declare o frecvenţă mai mare a actelor sexuale sau a actelor sexuale neprotejate, în ciuda faptului că, spre deosebire de semenele lor, se bucură mai puţin când fac sex (Wingood şi DiClemente, 1998c).

Abilitatea adolescenţilor de a-şi comunica dorinţele şi intenţiile sexuale partenerilor este un antecedent important al comportamentului lor sexual de risc. De exemplu, Maxwell, Bastiani şi Warda (1999) au descoperit că nivelul comunicării sexuale este singura variabilă care îi diferenţia pe cei care folosesc prezervative de ceilalţi, pe genuri, într-un sondaj efectuat pe un eşantion de adolescenţi care au primit îngrijiri în clinici de tratare a BTS. Catania şi colaboratorii săi (1989) au raportat că şi comunicarea, în general, şi comunicarea legată de protejarea sănătăţii în rândul adolescenţilor erau invers proporţionale cu numărul de parteneri sexuali ; comunicarea legată de folosirea prezervativelor a fost asociată pozitiv cu raportarea folosirii prezervativelor.

Legat de abilitatea adolescenţilor de a se angaja în comunicarea sexuală este autoeficienţa asertivă (DiClemente *et al.*, 1996). Alte forme de autoeficienţă (de exemplu, cumpărarea prezervativelor, folosirea lor, controlarea impulsurilor) sunt factori cognitivi importanţi pentru comportamentul sexual de risc al adolescenţilor. Adolescenţii cu o autoeficienţă mai mare în legătură cu folosirea prezervativelor probabil că vor raporta că intenţionează să folosească prezervative (Basen-Engquist şi Parcel, 1992 ; Jemmott, Jemmott şi Hacker, 1992 ; Pendergrast, DuRant şi Gaillard, 1992).

Influenţele mediului. În ciuda orientării recente către un comportament sexual mai sigur, adolescenţii afro-americani sunt predispuşi în continuare să-şi înceapă activitatea sexuală la o vârstă mai mică (Upchurch *et al.*, 1998 ; Warren *et al.*, 1998). De exemplu, în cartierele caracterizate printr-o supraveghere slabă a comportamentului adolescenţilor, resursele inadecvate comunitare pentru adolescenţi şi un nivel mare de comportamente adolescentine care derivă din stilul convenţional de viaţă (de exemplu, cei care au renunţat la şcoală) adolescenţii au fost predispuşi să-şi înceapă activitatea sexuală mai devreme (Small şi Luster, 1994). Rezultatele şcolare modeste şi aşteptările pesimiste legate de un viitor succes şcolar sunt corelate cu un debut sexual timpuriu şi cu alţi factori de risc în contractarea unei BTS (Harvey şi Spigner, 1995 ; Small şi Luster, 1994). Aşadar, aparentele influenţe legate de rasă/etnie sunt mai mult ca sigur confundate cu un cumul de factori de mediu cu impact asupra comportamentului de risc în contractarea unei BTS, cum ar fi sărăcia şi degradarea urbană (Cohen *et al.*, 2000).

Una dintre cele mai consecvente cauze ale infectării este sărăcia (Aral şi Wasserheit, 1995). În rândul unor grupuri de adolescenţi proveniţi din păturile sociale sărace, sexul poate fi tranzacţionat pe bani şi/sau droguri (Lown *et al.*, 1995 ; Soundheimer, 1992), conducând la partide neprotejate cu mai mulţi parteneri. Adolescenţii care trăiesc în medii tensionate sunt, în general, mai predispuşi să-şi asume riscuri sexuale. Adolescenţii fără locuinţă, de exemplu, probabil că vor începe mai devreme decât congenerii lor viaţa sexuală, vor raporta mai mulţi parteneri sexuali care au un risc mai mare de infectare cu BTS şi vor declara că au suferit un abuz sexual (Ennett *et al.*, 1999 ; Eng şi Butler, 1997).

Alt antecedent important al comportamentului de risc al contractării unei BTS este proximitatea partenerului de „grupul-nucleu" al transmiterii BTS. Conceptul de grup-nucleu a fost folosit pentru a simboliza reţelele sexuale de indivizi cu rate mari ale contractării

BTS. Astfel, şansele de a alege un partener sexual care este membru al grupului-nucleu constituie o parte a riscului de mediu pentru adolescenţi. În funcţie de tipul de BTS şi de frecvenţa schimbului de parteneri care are loc între adolescenţi, grupurile-nucleu pot fi destul de mari. De exemplu, un studiu recent privind transmiterea sifilisului la adolescenţi şi adulţi a relevat o reţea sexuală de până la 33 de persoane conectate între ele, într-un eşantion de mai puţin de 500 (Rothenberg *et al.*, 2000). Cu cât poziţia centrală (apropierea persoanei de grupul-nucleu) a partenerului unui adolescent creşte, şansele de a se infecta de la acel partener cresc şi ele. Aşadar, adolescenţii care locuiesc în epicentre de BTS este mai probabil să fie infectaţi cu BTS din cauza şanselor foarte mari de a alege un partener care este legat de grupul-nucleu (Lauman şi Youm, 1999). Actul sexual neprotejat cu mai mulţi parteneri simultan creşte riscul infectării cu BTS prin sporirea ocaziilor de a fi conectat (direct sau indirect) cu un membru al reţelei-nucleu (Rothenberg *et al.*, 1998, 1999).

Mediile cu o prevalenţă ridicată a BTS pot fi motivul principal pentru care afro-americanii contractează BTS într-o proporţie atât de mare. Datele obţinute în urma unui sondaj efectuat la nivel naţional pe un eşantion reprezentativ de adulţi au arătat că afro-americanii, în proporţie mai mare decât caucazienii, vor alege un partener sexual de mare risc, de exemplu, unul care prezintă un risc ridicat de infectare cu BTS din cauza practicării sexului neprotejat cu mai mulţi parteneri (Lauman şi Youm, 1999). Astfel, incidenţa mai mare a BTS în rândurile adolescenţilor afro-americani este legată mai curând de patternuri sexuale mixte decât de diferenţele comportamentului lor sexual (Aral, 1999). Totuşi, statutul socioeconomic scăzut este corelat cu infectarea cu BTS şi depinde de rasă/etnie, reflectând un risc mai mare de infectare cu BTS la afro-americani, hispanici şi alte minorităţi (Aral şi Wasserheit, 1995). În special adolescentele întreţin acte sexuale cu parteneri mai în vârstă, de exemplu, persoane trecute de cca 20 de ani. Aşadar, diferenţele în ceea ce priveşte prevalenţa BTS în reţelele sexuale rasiale/etnice cu persoane de vârstă mai înaintată pot determina o disparitate similară referitoare la partenerii sexuali adolescenţi (Ford şi Norris, 1997).

Adolescenţii care provin din familii cu un venit scăzut este posibil să nu beneficieze de îngrijiri medicale. De exemplu, Institute of Medicine a estimat recent că un sfert dintre adolescenţii şi tinerii care riscă să fie infectaţi cu BTS nu au asigurare de sănătate. Aşadar, adolescenţii care nu se tratează împotriva BTS cel mai probabil îşi vor infecta partenerii, creând un risc mai mare de infectare cu BTS în cadrul reţelei sexuale.

Accesul la un tratament împotriva BTS poate fi problematic pentru adolescenţi, indiferent de venitul părinţilor. De exemplu, comunităţile pot sau nu să ofere adolescenţilor servicii confidenţiale pentru tratarea împotriva BTS ; transportul poate să fie de asemenea o problemă. Mai mult, chiar dacă tratamentul împotriva BTS este disponibil, adolescenţii s-ar putea să nu creadă că într-adevăr se asigură confidenţialitate, temându-se poate că activitatea lor sexuală sau posibilul diagnostic vor fi dezvăluite părinţilor sau altcuiva (Berman şi Hein, 1999). Într-un sondaj efectuat la nivel naţional, mai mult de jumătate dintre elevii claselor a X-a credeau greşit că departamentele de sănătate le vor dezvălui părinţilor diagnosticul de BTS şi că este nevoie de consimţământul acestora pentru a urma un tratament (American Social Health Association, 1998). Stigmatul social şi slaba autoeficienţă în privinţa reacţiei faţă de BTS sunt considerate potenţiale bariere în tratarea adolescenţilor (Fortenberry *et al.*, 1997). Pe de altă parte, susţinerea socială poate fi un factor important pentru depăşirea barierelor şi identificarea unui tratament împotriva BTS (Fortenberry *et al.*, 1999).

O abordare contextuală

Având în vedere istoricul diverselor antecedente legate de comportamentul de risc în infectarea cu BTS a adolescenţilor, este important ca acestea să fie analizate într-un cadru integrat. O abordare contextuală, incluzând toate cele patru influenţe (familială, socială, cognitivă şi de mediu), oferă date amănunţite privind relaţiile dintre aceste influenţe şi despre modul cum pot afecta comportamentul sexual de risc şi contractarea unei BTS. Influenţele se determină reciproc şi au un impact colectiv asupra echilibrului dintre riscul infectării cu BTS în ciuda influenţelor protectoare şi influenţele de asumare a riscului.

Antecedentele unice la femei. Atât factorii psihologici, cât şi cei biologici pot explica o incidenţă a BTS mai mare la fete decât la băieţi. De exemplu, cervixul unei adolescente este mai vulnerabil la infectarea cu BTS. Această vulnerabilitate rezultă din ectopia cervicală, o situaţie care este complet normală. Ţesuturi similar de vulnerabile la băieţi nu există. Mai multe studii au demonstrat că folosirea contraceptivelor orale poate exacerba ectopia cervicală la adolescente, care poate conduce la o susceptibilitate mai mare de infectare cu BTS, cum ar fi chlamydia (Critchlow *et al.*, 1995 ; Washington *et al.*, 1985) sau HIV (Plourde şi Plummer, 1994 ; Wang, Reilly şi Kreiss, 1999).

De asemenea, printre adolescenţii care se angajează într-un act sexual vaginal există un „sexism biologic”, şi anume că BTS, inclusiv HIV sunt transmise mai degrabă de la bărbat la femeie decât invers (Bolan, Ehrhardt şi Wasserheit, 1999 ; Padian, Shiboski şi Jewell, 1991). În cazul BTS care provoacă scurgeri, de exemplu, gonoree, partenera neinfectată se află mai mult timp în contact cu scurgerea infecţioasă, în condiţiile în care aceasta (împreună cu sperma) rămâne în vagin după raportul sexual. Totodată, un partener de sex masculin neinfectat intră în contact cu scurgerea infecţioasă a femeii numai în timpul actului sexual.

Comportamentele specifice femeilor plasează de asemenea adolescentele într-o poziţie de risc sporit în ceea ce priveşte infectarea cu BTS, spre deosebire de bărbaţi. Duşurile vaginale sunt practicate destul de des de femei, mai ales de afro-americance (Aral, Mosher şi Cates, 1992). Această practică a fost pusă în legătură cu diverse diagnostice asociate în mod normal cu BTS, cum ar fi boala inflamatorie pelvină (BIP) (Wolner-Hanssen *et al.*, 1990). Actul sexual în timpul menstruaţiei a fost asociat cu riscul crescut al infectării cu BTS la femei (Tanfer şi Aral, 1996), la partenerul acesteia riscul fiind minim, în afară de infectarea cu HIV.

Cu toate că diagnosticarea din timp a BTS tratabile este o metodă importantă de a preveni morbiditatea, anatomia organelor genitale feminine împiedică observarea simptomelor obişnuite ale infecţiei cu BTS (de exemplu, scurgerile şi ulceraţiile). Deoarece organele genitale bărbăteşti sunt expuse în întregime, bărbaţii, spre deosebire de femei, pot observa din timp semnele infecţiei cu BTS. În plus, la adolescentele care se adresează medicului pentru a se trata, diagnosticul este mult mai dificil şi mai puţin riguros decât la bărbaţi (Bolan, Ehrhardt şi Wasserheit, 1999).

Specifice femeilor sunt şi antecedentele psihosociale importante legate de riscul contractării unei BTS. O problemă majoră este faptul că femeile nu deţin controlul direct asupra folosirii prezervativului. Succesul negocierii întrebuinţării acestuia este problematic în special la adolescente, mai ales din cauza lipsei experienţei lor în asemenea negocieri. Dezavantajul este cel mai mare atunci când adolescenta are un partener mai în vârstă decât ea (Darroch, Landry şi Oslak, 1997 ; DiClemente *et al.*, 2002 ; Rotheram-Borus, Jemmott şi Jemmott, 1995).

Ultima secţiune descrie abordările eficiente întreprinse în vederea reducerii răspândirii BTS la adolescenţi (băieţi şi fete), intervenind asupra antecedentelor descrise mai sus, reducând factorii ce favorizează angajarea într-un comportament de risc în contractarea unei BTS şi prin creşterea numărului factorilor care protejează împotriva acestor comportamente. Deşi există un corpus consistent de studii destinate intervenţiei, multe dintre ele nu se ridică la standardele de rigoare ştiinţifică (Oakley *et al.*, 1995). Ca atare, am inclus în această secţiune doar cele mai competente cercetări.

Prevenirea răspândirii BTS în rândul adolescenţilor : intervenţii legate de comportamentul adolescenţilor cu risc de a contracta BTS

Principiile generale de prevenire

În afară de hepatita B (BTS care poate fi prevenită prin vaccinare), intervenţiile legate de comportament sunt cele mai promiţătoare strategii de prevenire a BTS la adolescenţi. Aceste intervenţii au progresat de la abordarea bazată pe cunoaştere la cea bazată pe abilităţile de comunicare, studiile recente investigând valoarea învăţării abilităţilor necesare în viaţa de zi cu zi, cum ar fi programele pentru dezvoltarea tinerilor. Scopul principal al acestor programe legate de comportament este de a stopa antecedentele asociate cu comportamentele sexuale de risc şi, astfel, de a reduce şansele expunerii la BTS.

Programele de intervenţie în ceea ce priveşte comportamentul la adolescenţi sunt mai eficiente atunci când impun :

1. O diversitate de tehnici ce pun accentul pe învăţarea interactivă.
2. Un context teoretic.
3. Posibilitatea de a beneficia de ajutorul congenerilor.
4. Strategii de a încuraja regulile congenerilor care susţin comportamente menite să asigure raporturi sexuale mai sigure.
5. Metodologii specifice fiecărui gen.
6. Metodologii specifice fiecărei culturi.
7. Instruire pentru dezvoltarea abilităţilor adecvate (Janz *et al.*, 1996 ; Kirby, 2000 ; Kirby şi DiClemente, 1994 ; Wingood şi DiClemente, 1996).

A fost publicată o gamă largă de intervenţii menite să reducă incidenţa BTS în rândul adolescenţilor. Majoritatea impun strategiile enunţate mai sus. Printre obiectivele prezentului capitol nu se numără şi o discuţie în amănunt legată de acest subiect, dar au fost publicate lucrări excelente de către Jemmott şi Jemmott (2000) şi Eng şi Butler (1997), precum şi de către Wingood şi DiClemente (1996).

Următoarea secţiune descrie exemple specifice de programe eficiente. Intervenţiile legate de comportament au fost transmise cu succes adolescenţilor pe trei căi: clinici, comunităţi şi şcoli. După ce vom prezenta exemple pentru fiecare categorie în parte, vom discuta problemele esenţiale legate de intervenţia în rândul adolescenţilor. Ultima parte va avea ca subiect intervenţia în cazul adolescenţilor cu risc foarte mare de infectare cu BTS, de exemplu, adolescenţii încarceraţi, cei fără locuinţă sau care au fugit de acasă şi cei HIV pozitivi.

Programele eficiente bazate pe clinici de prevenire a BTS

Programele bazate pe clinici reprezintă o metodă ideală de prevenire a infectărilor iniţiale şi a reinfectărilor cu BTS. Clinicile oferă avantajul tehnologiilor medicale (de exemplu, teste *screening* pentru BTS) şi, de asemenea, îi poate lua în evidenţă pe adolescenţii care prezintă un risc sporit de infectare cu BTS. Este importantă în special intervenţia în cazul adolescenţilor nou infectaţi cu BTS, pentru că un istoric al infectării poate indica posibilitatea reinfectării adolescentului (Crosby, Leichliter şi Brackbill, 2000; Fortenberry *et al.*, 1999; Richey, Macaluso şi Hook, 1999; Wagstaff, DeLamater şi Havens, 1999). De exemplu, mai multe studii au raportat rate mari ale riscului de reinfectare la adolescenţi, ajungând la 31% pentru băieţi şi 40% pentru fete, după un an de la efectuarea sondajului (Fortenberry *et al.*, 1999; Wagstaff, DeLamater şi Havens, 1999).

Într-un studiu efectuat pe un eşantion în care predominau adolescente de diferite etnii tratate recent împotriva infectării cu chlamydia, a fost raportată o creştere semnificativă a folosirii prezervativelor după o şedinţă de 20 de minute cu un asistent (condiţia experimentală), şi nu cu o asistentă (condiţia de control). Adolescentele din grupul supus condiţiei experimentale au fost învăţate cum să negocieze folosirea şi cum să aplice prezervativele, promovându-se o atitudine pozitivă legată de prezervative şi înţelegerea riscului de contractare a unei BTS. Instruirea unui grup de control constă în discuţii individuale despre BTS, despre importanţa tratamentului partenerului şi despre folosirea prezervativelor. În ciuda unor statistici încurajatoare privind efectul intervenţiilor de folosire a prezervativelor, ratele de reinfectare cu chlamydia după şase luni erau asemănătoare la cele două grupuri, experimental şi de control; cel mai probabil, deoarece creşterea privind folosirea prezervativelor nu a fost consecventă, compromiţând efectele benefice de protecţie ale acestora (Orr *et al.*, 1996). Totuşi, studiul realizat de Orr şi colaboratorii săi sugerează că eforturile susţinute pot conduce, în final, la creşteri semnificative legate de utilizarea prezervativelor.

Pentru a determina eficacitatea consultării cu un medic, comparativ cu urmarea tratamentului standard, a fost realizat un studiu pe un eşantion de adolescenţi (provenind din rândul minorităţilor, cu vârste cuprinse între 12 şi 15 ani) care frecventează cabinetul medicului pediatru. După trei luni, adolescenţii din grupul experimental au declarat un număr mai mic de acte sexuale neprotejate în ultima perioadă (8%) faţă de adolescenţii din grupul de control (43%). Deşi încurajator, acest rezultat nu a fost confirmat şi în perioada de nouă luni care a urmat, astfel că diferenţele din rezultatele ulterioare nu au fost confirmate. O parte dintre intervenţii includeau eforturile de a facilita îmbunătăţirea comunicării dintre adolescenţi şi părinţi, legată de problemele de natură sexuală. Mesajul principal transmis de medicii pediatri pacienţilor lor adolescenţi era acela că actul sexual neprotejat nu este sigur, spre deosebire de cel cu prezervativ, iar abstinenţa este cel mai sigur comportament (Boekeloo *et al.*, 1999).

Aceste studii ne dezvăluie detaliile ascunse ale multor probleme asociate cu intervenţiile privind comportamentul menite să micşoreze incidenţa BTS în rândul adolescenţilor. De exemplu, fiecare studiu este bazat pe autoraportarea folosirii prezervativului ; aşadar, acurateţea raportărilor adolescenţilor devine subiect de cercetare. Investigarea empirică a acestei probleme a arătat că evaluările frecvente, la interval de două săptămâni sau mai rar de o dată la două luni, sunt cele mai eficiente în cazul adolescenţilor (McFarlane şi St. Lawrence, 1999). Shew şi colaboratorii săi (1997) au constatat că raportările adolescenţilor privitoare la utilizarea prezervativelor au fost mai veridice atunci când aceştia erau chestionaţi în legătură cu ultimii doi parteneri. Alte studii au subliniat importanţa folosirii tehnologiei computerizate pentru a maximiza veridicitatea declaraţiilor privind comportamentele sexuale ale adolescenţilor (Michaud, Narring şi Ferron, 1999). Fiecare studiu pune în evidenţă şi limitarea inerentă a intervenţiilor bazate pe clinici, şi anume că programele cu o singură sesiune nu sunt indicate pentru a obţine schimbări de comportament pe termen lung pentru preîntâmpinarea infectării cu BTS. Ultimul studiu (Boekeloo *et al.*, 1999) a relevat o problemă obişnuită de pedagogie : prezentarea mai multor metode de prevenire, şi nu doar a uneia singure. Contrar opiniilor unor organizaţii civice, cercetarea susţine propunerea ca adolescenţii să beneficieze de pe urma unei ierarhii de mesaje privind prevenirea, cum ar fi „abstinenţa este de preferat, dar dacă trebuie să faci sex, foloseşte un prezervativ" (vezi Jemmott, Jemmott şi Fong, 1998, în următoarea parte a acestei secţiuni pentru un excelent exemplu al unei astfel de cercetări).

Eficienţa programelor de prevenire a BTS bazate pe comunitate

O metaanaliză recentă a intervenţiilor bazate pe comunitate pentru reducerea riscului privind comportamentul sexual al adolescenţilor a relevat efecte importante în legătură cu creşterea folosirii prezervativelor, scăzând numărul raporturilor sexuale neprotejate şi al partenerilor sexuali şi o oarecare creştere a abstinenţei (Jemmott şi Jemmott, 2000). Deşi majoritatea intervenţiilor au fost gândite pentru prevenirea infectării cu HIV, rezultatele se pot aplica la fel de bine şi pentru prevenirea BTS. Mai jos sunt enumerate trei exemple de programe bazate pe comunitate.

Un studiu recent efectuat pe un eşantion de elevi de gimnaziu afro-americani recrutaţi pentru o intervenţie de opt ore a relevat că atât intervenţiile legate de abstinenţă, cât şi cele care urmăreau promovarea unor raporturi sexuale sigure pot reduce comportamentul sexual de risc, dar cele din urmă au efecte mai eficiente şi de durată. Şedinţele au avut loc pe parcursul a două sâmbete consecutive. Adolescenţii selectaţi aleatoriu pentru condiţia de raporturi sexuale mai sigure au fost informaţi că abstinenţa este „cea mai bună variantă", dar li s-au dat şi materiale care promovau ideea că prezervativele pot fi folosite în mod plăcut şi au fost instruiţi pentru a mări eficacitatea folosirii prezervativelor. În mod similar, adolescenţii selectaţi pentru condiţia bazată pe abstinenţă au fost informaţi despre utilitatea prezervativelor în prevenirea BTS, dar li s-au oferit şi materiale care subliniau aspectele pozitive ale abstinenţei, urmate de exerciţii de antrenare a abilităţilor de negociere a abstinenţei şi de a rezista influenţelor sociale de a face sex. După trei luni de la intervenţie, adolescenţii din condiţia de abstinenţă au raportat mai puţine raporturi sexuale faţă de cei din condiţia de control (mai multe şedinţe dedicate sănătăţii, în general); cu toate acestea, efectul a dispărut după o perioadă de 6-12 luni. Contrar acestei situaţii, adolescenţii din condiţia de raporturi sexuale mai sigure au declarat întrebuinţarea mai consecventă a prezervativelor decât cei din grupul de control după perioade de 3, 6 şi 12 luni. După un interval de 6 sau 12 luni, adolescenţii experimentaţi din punct de vedere sexual din condiţia de raporturi sexuale mai sigure au raportat mult mai puţine acte sexuale decât cei din condiţia de control sau abstinenţă (Jemmott, Jemmott şi Fong, 1998).

St. Lawrence şi colaboratorii săi (1995) au oferit dovezi că o intervenţie mai îndelungată privind raporturile sexuale mai sigure (8 şedinţe de-a lungul a 8 săptămâni, fiecare şedinţă fiind de 1,5-2 ore) a avut ca efect creşterea semnificativă a comportamentului de protecţie împotriva BTS chiar şi după un an de la intervenţie. Adolescenţii erau afro-americani cu vârste cuprinse între 14 şi 18 ani. În plus, adolescenţii neexperimentaţi aleşi aleatoriu pentru condiţia de raporturi sexuale mai sigure au declarat într-o proporţie mai mică decât cei din condiţia de control că şi-au început viaţa sexuală în anul care a urmat intervenţiei. În mod similar cu studiul condus de Jemmott, Jemmott şi Fong (1998), intervenţia consta în antrenarea abilităţilor şi oferirea materialelor menite celor cu antecedente cognitive să înţeleagă riscurile legate de sex, cum ar fi folosirea prezervativelor, autoeficienţa, stabilirea regulilor, autocontrolul, rezolvarea problemelor şi recunoaşterea riscului.

Altă intervenţie, care ţintea preadolescenţii afro-americani (9-15 ani), a fost realizată pentru a determina eficacitatea transmiterii mesajelor intervenţiei către grupurile de congeneri. Şedinţele au fost similare ca durată şi număr cu cele conduse de St. Lawrence şi colaboratorii săi (1995), având în plus o şedinţă de o zi într-o tabără organizată în mediul rural. Condiţia de intervenţie cuprindea comunicarea legată de sex, antrenarea abilităţilor de negociere şi prezentarea de materiale care promovau autoeficienţa, reacţia eficientă (credinţa că măsurile de protejare împotriva BTS sunt benefice) sau care încurajau adoptarea unor comportamente protectoare împotriva BTS. Au fost oferite şi informaţii legate de preponderenţa folosirii prezervativelor în grupurile de congeneri. În comparaţie cu adolescenţii din grupul de control, cei care beneficiau de intervenţii privind raporturile sexuale mai sigure declarau că au folosit într-o proporţie mai mare prezervativele după o perioadă de 6 luni, dar nu şi după 12 luni. Mai mult, s-a constatat un anumit efect la adolescenţii care au asistat la un număr mai mare de şedinţe de intervenţie: au folosit într-o proporţie mai mare prezervativele, spre deosebire de cei care au frecventat şedinţele mai rar (Stanton *et al.*, 1996).

În ansamblu, cele trei intervenţii oferă dovezi că măsurile care urmăresc antecedentele cognitive şi sociale ale comportamentului sexual de risc (în special nefolosirea prezervativelor) sunt eficiente, deşi beneficiile pot scădea pe măsura trecerii timpului. Intervenţiile bazate pe comunitate destinate adolescenţilor nu sunt destul de bine reprezentate şi se adresează în special populaţiei hispanice (Jemmott şi Jemmott, 2000). De asemenea, trebuie remarcat faptul că fiecare intervenţie a fost adresată adolescenţilor de ambele sexe. În ceea ce priveşte diferenţele de gen în antecedentele comportamentului sexual (vezi secţiunea corespunzătoare de mai sus), genul poate fi un moderator important al eficienţei intervenţiei. De exemplu, Stanton şi colaboratorii săi au raportat că băieţii din grupurile de intervenţie, mai curând decât fetele, au declarat că au folosit în mai mare măsură prezervativele. St. Lawrence şi colaboratorii săi au relevat că băieţii au beneficiat de pe urma intervenţiei prin adoptarea într-o proporţie mai mare a comportamentelor preventive împotriva infectării cu HIV (de exemplu, folosirea prezervativului) ; fetele beneficiau de pe urma intervenţiilor prin menţinerea nivelului comportamentelor preventive împotriva infectării cu HIV (faţă de cele din grupul de control, care au manifestat comportamente preventive mai laxe).

Eficienţa programelor de prevenire a BTS bazate pe şcoli

Deşi par un loc ideal de aplicare a programelor menite să prevină infectarea cu BTS, şcolile din SUA sunt controlate la nivel local, fiind astfel predispuse să se conformeze influenţei membrilor comunităţii care obiectează la programele de educaţie sexuală. O problemă recurentă la nivel local este dacă educaţia sexuală (în afară de programele axate exclusiv pe abstinenţă) conduce la creşterea activităţii sexuale. Kirby şi colaboratorii săi (1994) au luat în considerare mai multe studii referitoare la programele de educaţie sexuală din şcoli şi au dedus că programele educative nu măresc activitatea sexuală a elevilor (o descoperire susţinută şi de studiile referitoare la celelalte programe de intervenţie, cum ar fi intervenţiile bazate pe comunitate). Mai recent, rezultatele unui studiu comandat de Joint United Nations Programme on HIV/AIDS (UNAIDS) au dezvăluit că un nivel ridicat al calităţii programelor de educaţie sexuală duce la amânarea începerii vieţii sexuale şi îi protejează pe adolescenţii activi sexual de infectarea cu BTS (UNAIDS, 1997). Cu toate că recomandările s-au bazat pe dovezi, Congresul SUA a alocat fonduri doar pentru *organizarea programelor de promovare a abstinenţei*. Totuşi, nu există studii ştiinţifice riguroase care să stabilească eficacitatea acestor programe. Iată câteva exemple de intervenţii eficiente aplicate în şcoli, bazate pe promovarea de raporturi sexuale mai sigure.

Kirby şi colaboratorii săi (1991) au urmărit eficacitatea unui program de intervenţie de 15 ore pentru raporturi sexuale mai sigure, aplicat elevilor din 23 de clase de la 13 licee din California. Urmărindu-se nu numai antecedentele sociale şi cognitive (cum erau descrise în intervenţiile bazate pe comunitate), programul includea şi o componentă menită să intensifice comunicarea despre sex dintre adolescenţi şi părinţi. Programul i-a învăţat pe liceeni cum să răspundă la diferitele forme de presiune ale partenerului sau congenerilor, care ar putea conduce la raporturi sexuale. În cele din urmă, programul era menit să suplimenteze, nu să înlocuiască, orele de educaţie pentru sănătate (inclusiv materiale de educaţie sexuală). Adolescenţii cu un comportament de risc scăzut şi cei lipsiţi de experienţă sexuală au demonstrat că, în urma intervenţiei, fie au folosit într-o proporţie mai mare prezervativele, fie au amânat începerea vieţii sexuale. Efecte similare nu s-au înregistrat şi la adolescenţii cu un comportament ridicat de risc.

Un studiu asemănător, dar mai recent, efectuat pe cca 4.000 de elevi de clasa a IX-a, a relevat că o intervenţie bazată pe raporturi sexuale mai sigure a avut un impact pozitiv asupra unei game largi de antecedente sociale şi cognitive şi a sporit comunicarea cu privire la sex dintre părinţi şi adolescenţi. În comparaţie cu grupul de control, adolescenţii care beneficiau de intervenţie au declarat mai puţine raporturi sexuale după o perioadă de trei luni şi că au folosit într-o proporţie mai mare prezervativul în timpul ultimului contact sexual. Deşi nu este relevant pentru prevenirea BTS, studiul a arătat şi că elevii care beneficiau de intervenţie au declarat că au folosit într-o proporţie mai mare metodele contraceptive decât prezervativele la ultimul raport sexual (Coyle *et al.*, 1999).

Aceste studii subliniază că programele de reducere a comportamentelor de risc sexual au două scopuri : prevenirea BTS şi a sarcinilor nedorite. Faptul că aceste probleme au legătură una cu cealaltă permite integrarea uşoară a instruirilor, astfel servind mai bine adolescenţii. O analiză mai amănunţită legată de importanţa dată problemei BTS şi a prevenirii sarcinilor nedorite a fost realizată de Santelli *et al.* (1999) şi Whaley *et al.* (1999). Mai mult, o analiză despre principiile şi practicile programelor aplicate în şcoli de reducere a riscurilor presupuse de relaţiile sexuale a fost realizată de Kirby (2000).

Un procent mic al şcolilor din SUA (mai puţin de 3%) au acordat prezervative elevilor. Natura acestor programe de distribuţie a prezervativelor blochează demersurile riguroase de prevenire a infectării cu BTS ; cu toate acestea, dovezile arată că astfel de programe cresc proporţia întrebuinţării prezervativelor fără a promova iniţierea sexuală timpurie (Guttmacher *et al.*, 1997). Şcolile care oferă programe pentru îngrijirea sănătăţii, inclusiv de prevenire a BTS şi de tratament, sunt puţine la număr şi nu sunt folosite prea des de elevi (Crosby şi St. Lawrence, 2000). Un lucru dezamăgitor, deoarece cabinetele şcolare au capacitatea să ajute adolescenţii să primească tratament pentru BTS şi să beneficieze de servicii de prevenire a infectării.

Eficienţa programelor pentru prevenirea infectării cu BTS la adolescenţii cu grad mare de risc

Un studiu recent despre intervenţia în cazul adolescenţilor încarceraţi a dus la constatări deosebit de interesante. Folosind o versiune modificată a Becoming a Responsible Teen Program (vezi St. Lawrence *et al*,. 1995), St. Lawrence şi colaboratorii săi (1999a) au structurat o intervenţie de şase sesiuni (o oră pentru fiecare sesiune) pentru promovarea unor raporturi sexuale mai sigure în rândul adolescenţilor de la o şcoală de corecţie. Adolescenţii au fost aleşi aleatoriu pentru intervenţiile de raporturi sexuale mai sigure şi pentru controlarea furiei. Cu toate că prima intervenţie a avut un impact semnificativ asupra mediatorilor cognitivi ai comportamentelor de protecţie împotriva infectării cu BTS, adolescenţii din ambele grupuri au manifestat acelaşi comportament sexual de risc după şase luni de la eliberarea lor din instituţie. Autorii au sugerat că experienţa încarcerării sau relevanţa condiţiei de control faţă de comportamentul sexual sunt vinovate de situaţie. Într-adevăr, condiţia de control al furiei includea materiale similare programelor de raporturi sexuale mai sigure : rezolvarea problemelor, rezistarea la presiunile grupului, oferirea de feedback în timpul comunicării, acceptarea criticilor şi rezolvarea conflictelor.

Promiţătoare este şi intervenţia pentru raporturi sexuale mai sigure în cazul celor încarceraţi pentru consum de droguri. Patru şedinţe de grup au fost oferite adolescenţilor dintr-o închisoare din New York ; fiecare şedinţă forma abilităţi în rezolvarea problemelor, menite să scadă consumul de droguri şi comportamentele sexuale riscante. Au fost luate interviuri adolescenţilor din grupul de control precum şi celor supuşi intervenţiilor, după cinci luni de la eliberarea acestora din închisoare. Adolescenţii care au beneficiat de programul de intervenţie au raportat folosirea în mai mare măsură a prezervativelor, spre deosebire de adolescenţii din grupul de control (Magura, Kang şi Shapiro, 1994).

Adolescenţii fără locuinţă sau cei fugiţi de acasă sunt un grup prioritar pentru prevenirea BTS. Deşi sunt estimate rate mari de infectare cu BTS la adolescenţii fără locuinţă, iar prevalenţa HIV este de aproximativ 17% la cei fugiţi de acasă şi fără locuinţă (Lightfoot şi Rotheram-Borus, 2000), au fost efectuate câteva studii menite să evalueze intervenţiile pentru raporturi sexuale mai sigure la aceste grupuri. Totuşi, un studiu efectuat pe un eşantion de tineri newyorkezi fugiţi de acasă a demonstrat eficacitatea intervenţiilor pe grupuri mici, menite să crească frecvenţa utilizării prezervativelor de către adolescenţi şi să reducă frecvenţa actelor sexuale neprotejate cu mai mulţi parteneri. Programul a fost desfăşurat la un adăpost pentru cei fugiţi de acasă şi consta în maximum 30 de şedinţe (adolescenţii care stăteau mai mult timp în adăpost beneficiau de mai multe şedinţe). Şedinţele urmăreau să sporească volumul cunoştinţelor adolescenţilor despre HIV/SIDA, să dezvolte abilităţi de a face faţă la diverse probleme şi la reacţii emoţionale sau temperamentale în situaţii riscante, să diminueze reţinerea adolescenţilor faţă de raporturile sexuale mai sigure şi să-i înveţe cum să beneficieze de îngrijiri de sănătate sau de alte resurse importante ale comunităţii. Evaluările efectuate după trei, respectiv şase luni au indicat că şedinţele de intervenţie au avut ca efect folosirea consecventă a prezervativelor şi nu au fost raportate acte sexuale neprotejate sau cu mai mulţi parteneri (Rotheram-Borus *et al.*, 1991).

Rezultate favorabile privind adolescenţii newyorkezi fugiţi de acasă au fost oferite de Lightfoot şi Rotheram-Borus (2000). Atât comportamentele de asumare a riscului, cât şi cele de consum de substanţe au fost reduse la 300 de adolescenţi cu vârste cuprinse între 11 şi 17 ani. Intervenţia a urmărit identităţile şi rolurile sociale ale adolescenţilor şi asumarea responsabilităţii sexuale. Programul mai cuprindea antrenarea abilităţilor şi suportul social. Faţă de adolescenţii din grupul de control, cei care au beneficiat de intervenţii au raportat mult mai puţine acte sexuale neprotejate şi un consum de substanţe mai redus (inclusiv de alcool şi marijuana). Aceste efecte au fost mai evidente la afro-americance.

Din cauză că SIDA este o boală fatală cu transmitere sexuală, tinerii infectaţi cu HIV (TIH) au fost identificaţi ca o categorie de populaţie prioritară pentru intervenţii menite să rezolve problemele legate de calitatea vieţii şi de a-i împiedica să transmită boala şi altora, prevenind totodată infectarea lor cu alte BTS sau/şi alte tulpini de HIV care pot exacerba infecţia iniţială. În acest sens, Rotheram-Borus, Reid şi Rosario (1994) au efectuat o intervenţie pe un eşantion de cca 200 TIH (cu vârste cuprinse între 13 şi 23 de ani) aparţinând predominant minorităţilor. Conţinutul intervenţiei se axa în principal pe identităţile şi rolurile sociale, precum şi pe consilierea grupurilor mici, pentru a-i ajuta pe adolescenţi să-şi reconfigureze concepţiile despre ceea ce înseamnă să fii un partener responsabil, căruia îi pasă. Faţă de un grup de control mic (acest grup a primit intervenţia la un an după grupul experimental), adolescenţii din grupul experimental au raportat mai puţini parteneri sexuali, mai puţini parteneri neinfectaţi cu HIV, mai puţine raporturi sexuale neprotejate şi mai puţine abuzuri de substanţe după o perioadă de 15 luni.

Direcțiile pentru prevenirea BTS

Se evidențiază două schimbări de paradigmă în câmpul intervențiilor referitoare la comportamentul adolescenților cu riscuri mari de a se infecta cu BTS. Prima include multitudinea eforturilor de prevenire : programele eficiente ar trebui să fie adresate celor mai importante probleme de sănătate ale adolescenților, și nu să fie axate doar pe anumite lucruri, cum ar fi comportamentul sexual de risc pentru infectarea cu BTS. În acest capitol sunt prezentate legăturile dintre comportamentele de risc pentru sănătate, precum și o analiză a programelor integrate, alături de o abordare pe baze mai largi în ceea ce privește valoarea acestei schimbări de paradigmă. Programele de dezvoltare a tinerilor sunt evaluate în prezent pentru impactul lor asupra caracterului protector împotriva BTS ; și s-a dovedit deja că aceste programe scad riscul apariției unei sarcini nedorite la adolescente (Allen, Philliber și Hoggson, 1990). Programele de dezvoltare a tineretului au succes deoarece tratează lipsurile în dezvoltarea adolescenților care pot rezulta din multitudinea de influențe familiale sau de mediu descrise mai devreme în acest capitol ; din această cauză, majoritatea încercărilor de a promova comportamentul protector împotriva infectării cu BTS a adolescenților au ca principal scop axarea pe antecedentele sociale și cognitive.

A doua schimbare de paradigmă include intervenția în rândul adolescenților, începând din preadolescență. De exemplu, un studiu recent efectuat de Hawkins și colaboratorii săi (1999) demonstrează că un program de dezvoltare a copiilor pe parcursul școlii primare a avut mai multe rezultate favorabile în comparație cu cel care a fost aplicat numai pe parcursul claselor a V-a și a VI-a. Programul integrat avea în centrul său copilul, iar profesorii, părinții și copiii au primit o instruire adecvată. Rezultatele au fost evaluate atunci când elevii au împlinit 18 ani. Aspectele pozitive au inclus mai puțină violență, mai puțin alcool consumat și o probabilitate mai mică de a raporta experiențe sexuale, mai mulți parteneri sexuali și sarcini nedorite. Alte studii au susținut inportanța intervențiilor timpurii de a promova comportamentul protector împotriva infectării cu BTS, stabilind că patternurile timpurii ale comportamentului de risc tind să se repete și să devină din ce în ce mai dificil de modificat ; de exemplu, cel mai important factor care indică un comportament de risc în a contracta BTS, în cazul adolescenților, este un comportament anterior de risc în ceea ce privește infectarea cu BTS.

Alte schimbări în abordările actuale ale intervențiilor legate de comportament pun, probabil, un accent mai mare pe înțelegerea dinamicii relațiilor (Crosby *et al.*, în curs de apariție ; Finer, Darroch și Singh, 1999 ; Wingood și DiClemente, 1998, 2000), a dinamicii rețelei sexuale și a patternurilor de transmitere din cadrul rețelelor (Aral *et al.*, 1999 ; Rothenberg *et al.*, 1998) și a dezvoltării intervențiilor care urmăresc mai multe nivele de cauzalitate, cum ar fi nivelul familial, de mediu și comunitar (DiClemente și Wingood, 2000). De acum înainte, se vor dezvolta mai multe intervenții inovatoare care să urmărească principiile de dezvoltare a adolescenților și care să răspundă pozitiv la schimbările factorilor sociali și politici ce au o influență substanțială asupra comportamentului legat de sănătate al adolescenților.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Lecturi-cheie

Eng, T.R., Butler, W.T. (eds.), *The Hidden Epidemic : Confronting Sexually Transmitted Diseases*, National Academy Press, Washington, DC.

Volumul face o analiză a metodelor de prevenţie a bolilor cu transmitere sexuală aplicate în Statele Unite, punându-se accentul asupra adolescenţilor. Având la bază recomandările unui comitet al Institute of Medicine, lucrarea scoate în evidenţă disfuncţionalităţile legate de măsurile de combatere a răspândirii BTS, descriind în acelaşi timp schimbările la nivel politic care ar putea fi implementate pentru a rezolva aceste probleme. Cartea se axează strict asupra promovării sănătăţii sexuale a adolescenţilor.

Jemmott, J.B. III, Jemmott, L.S. (2000), „HIV behavioral interventions for adolescents in community settings", în J.L. Peterson, R.J. DiClemente (eds.), *Handbook of HIV Prevention* (pp. 103-128), Plenum, New York.

Capitolul face un rezumat excelent al comportamentelor sexuale de risc ale adolescenţilor în contextul teoriei comportamentului planificat. Totodată, mai oferă o sinteză de excepţie şi o evaluare a intervenţiilor privind comportamentul, vizând acele comportamente de risc sexual ale adolescenţilor.

D'Angelo, L.J., DiClemente, R.J. (1996), „Sexually transmitted diseases including human immunodeficiency virus", în R.J. DiClemente, W. Hansen, L.E. Ponton (eds.), *Handbook of Adolescent Health Risk Behavior* (pp. 333-368), Plenum, New York.

Capitolul face o analiză detaliată a ratei infectărilor cu BTS în rândul adolescenţilor şi oferă informaţii despre teste şi metode de tratament.

Crosby, R.A., Miller, K.S. (în curs de apariţie), „The pivotal role of the family on adolescent females' sexual health", în G.M. Wingood, R.J. DiClemente (eds.), *Women's Sexual and Reproductive Health : Social, Psychological, and Public Health Perspectives*, Plenum/Kluwer, New York.

Capitolul oferă o examinare detaliată a influenţelor exercitate de familie asupra comportamentului de risc sexual al adolescentelor.

Bibliografie

Abma, J., Driscoll, A., Moore, K. (1998), „Young women's degree of control over first intercourse : An exploratory analysis", *Family Planning Perspectives*, 30, pp. 12-18.

Alan Guttmacher Institute (1993), *Sex and America's Teenagers*, Alan Guttmacher Institute, New York.

Allen, J.P., Philliber, S., Hoggson, N. (1990), „School-based prevention of teen-age pregnancy and school dropout : Process evaluation of the national replication of the Teen Outreach Program", *American Journal of Community Psychology*, 18, pp. 505-524.

American Social Health Association (1998), *The National Adolescent Student Health Survey*, Third Party, Oakland, CA.

Aral, S.O. (1999), „Sexual network patterns as determinants of STD rates : Paradigm shift in the behavioral epidemiology of STDs made visible", *Sexually Transmitted Diseases*, 26, pp. 262-264.

Aral, S.O., Holmes, K.K. (1999), „Social and behavioral determinants of the epidemiology of STDs : Industrialized and developing countries", in K.K. Holmes, P.F. Sparling, P. Mardh *et al.* (eds.), *Sexually Transmitted Diseases* (pp. 39-76), McGraw Hill, New York.

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Aral, S.O., Mosher, W.D., Cates, W. (1992), „Vaginal douching among women of reproductive age in the United States: 1988", *American Journal of Public Health*, 82, pp. 210-214.

Aral, S.O., Wasserheit, J.N. (1995), „Interactions among HIV, other sexually transmitted diseases, socioeconomic status, and poverty in women", în A. O'Leary, L.S. Jemmott (eds.), *Women at Risk: Issues in the Primary Prevention of AIDS* (pp. 13-42), Plenum, New York.

Basen-Engquist, K., Parcel, G. (1992), „Attitudes, norms and self-efficacy: A model of adolescents' HIV-related sexual risk behavior", *Health Education Quarterly*, 19, pp. 263-277.

Berman, S.M., Hein, K. (1999), „Adolescents and STDs", în K.K. Holmes, P.F. Sparling, P. Mardh *et al.* (eds.), *Sexually Transmitted Diseases* (pp. 129-142), McGraw Hill, New York.

Biglan, A., Metzler, C.W., Wirt, R., Ary, D., Noell, J., Ochs, L., French, C., Hood, D. (1990), „Social and behavioral factors associated with high-risk sexual behavior among adolescents", *Journal of Behavioral Medicine*, 13, pp. 245-261.

Blum, R.W., Kelly, A., Ireland, M. (2001), „Health-risk behaviors and protective factors among adolescents with mobility impairments and learning and emotional disabilities", *Journal of Adolescent Health*, 28, pp. 481-490.

Boekeloo, B.O., Schamus, L.A., Simmens, S.J., Cheng, T.L., O'Connor, K., D'Angelo, L.J. (1999), „A STD/HIV prevention trial among adolescents in managed care", *Pediatrics*, 103, pp. 107-115.

Bolan, G., Ehrhardt, A.A., Wasserheit, J.N. (1999), „Gender perspectives and STDs", în K.K. Holmes, P.F. Sparling, P. Mardh *et al.* (eds.), *Sexually Transmitted Diseases* (pp. 117-128), McGraw Hill, New York.

Boyer, C.B. (1990), „Psychosocial, behavioral, and educational factors in preventing sexually transmitted diseases", *Adolescent Medicine*, 1, pp. 597-613.

Brewster, K.L., Billy, J.O.G., Grady, W.R. (1993), „Social context and adolescent behavior: The impact of community on the transition to sexual activity", *Social Forces*, 71(3), pp. 713-740.

Brown, L.K., Danofsky, M.B., Lourie, K.J., DiClemente, R.J., Ponton, L.E. (1997), „Adolescents with psychiatric disorders and the risk of HIV", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, pp. 1609-1617.

Brown, L.K., Kessel, S.M., Lourie, K.J., Ford, H.H., Lipsitt, L.P. (1999), „Influence of sexual abuse on HIV-related attitudes and behaviors in adolescent psychiatric inpatients", *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 36, pp. 316-322.

Bunnell, R.E., Dahlberg, L., Rolfs, R., Ransom, R., Gershman, K., Farshy, C., Newhall, W.J., Schmid, S., Stone, K., St. Louis, M. (1999), „High prevalence and incidence of sexually transmitted diseases in urban adolescent females despite moderate risk behaviors", *Journal of Infectious Diseases*, 180, pp. 1624-1631.

Burke, D.S., Brundage, J.D., Goldenbaum, M.S., Gardner, L.I., Peterson, M. *et al.* (1990), „Human immunodeficiency virus infections in teenagers: Seroprevalence among applicants for US Military Service", *Journal of the American Medical Association*, 263, pp. 2074-2077.

Burstein, G.R., Gaydos, C.A., Diener-West, M., Howell, M.R., Zenilman, J.M., Quinn, T.C. (1998a), „Incident *Chlamydia trachomatis* infections among innercity adolescent females", *Journal of the American Medical Association*, 280, pp. 521-526.

Burstein, G.R., Waterfield, G., Joffe, A., Zenilman, J.M., Quinn, T.C., Gaydos, C.A. (1998b), „Screening for gonorrhea and chlamydia by DNA amplification in adolescents attending middle school health centers. Opportunity for early intervention", *Sexually Transmitted Diseases*, 25, pp. 395-402.

Catania, J.A., Dolcini, M.M., Coates, T.J., Kegeles, S.M., Greenblatt, R.M., Puckett, S. (1989), „Predictors of condom use and multiple partnered sex among sexually-active adolescent women: Implications for AIDS-related health interventions", *Journal of Sex Research*, 26, pp. 519-523.

Centers for Disease Control and Prevention [CDC] (1996), „Ten leading nationally notifiable infectious diseases – United States, 1995", *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 45, pp. 883-884.

Centers for Disease Control and Prevention [CDC] (1998a), „Youth risk behavioral surveillance – United States, 1997”, *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 47(SS-3), pp. 18-20.

Centers for Disease Control and Prevention [CDC] (1998b), „Trends in sexual risk behaviors among high school students – United States, 1991-1997”, *Morbidity and Mortality Weekly Report*, 47, pp. 749-752.

Centers for Disease Control and Prevention [CDC] (1999), „HIV/AIDS Surveillance Report”, ediţie de sfârşit de an (pp. 1-44), US Department of Health and Human Services, Atlanta, GA.

Chilcoat, H.D., Anthony, J.C. (1996), „Impact of parent monitoring on initiation of drug use through late childhood”, *Journal of the American Academy of Child and Adolescent Psychiatry*, 35, pp. 91-100.

Chow, W.H., Darling, J.R., Greenbert, R.S. (1987), „The epidemiology of ectopic pregnancy”, *Epidemiology Review*, 9, pp. 70-94.

Civic, D. (1999), „The association between characteristics of dating relationships and condom use among heterosexual young adults”, *AIDS Education & Prevention*, 11, pp. 343-352.

Clark, L.E., Miller, K.S., Harrison, J.S., Kay, K.L., Moore, J. (1996), „The role of attraction in partner assessments and heterosexual risk for HIV”, în S. Oskamp, S.C. Thompson (eds.), *Understanding and Preventing HIV Risk Behavior* (pp. 81-99), Sage, Thousand Oaks, CA.

Cobb, B.K. (1997), „Communication types and sexual protective practices of college women”, *Public Health Nursing*, 14, pp. 293-301.

Cohen, D., Spear, S., Scribner, R., Kissinger, P., Mason, K., Wildgen, J. (2000), „«Broken Windows» and the risk of Gonorrhea”, *American Journal of Public Health*, 90, pp. 230-236.

Cooper, M.L., Shapiro, C.M., Powers, A.M. (1998), „Motivations for sex and risky sexual behavior among adolescents and young adults : A functional perspective”, *Journal of Personality and Social Psychology*, 75, pp. 1528-1558.

Coyle, K., Basen-Engquist, K., Kirby, D., Parcel, C., Banspach, S., Harrist, R., Baumler, E., Weil, M. (1999), „Short-term impact of safer choices : A multicomponent, school-based HIV, other STD, and pregnancy prevention program”, *Journal of School Health*, 69, pp. 181-188.

Critchlow, C.W., Wolner-Hanssen, P., Eschenbach, D.A., Kivat, N.B., Koutsky, L.A., Stevens, C.E. *et al.* (1995), „Determinants of cervical ectopia and of cervicitis : Age, oral contraception, specific cervical infection, smoking, and douching”, *American Journal of Obstetrics and Gynecology*, 173, pp. 534-543.

Crosby, R.A., DiClemente, R.J., Wingood, G.M., Sionean, C., Cobb, B., Harrington, K. (2000), „Correlates of unprotected vaginal sex among African American female teens : The importance of relationship dynamics”, *Archives of Pediatrics and Adolescent Medicine*, 154, pp. 893-899.

Crosby, R.A., DiClemente, R.J., Wingood, G.M., Sionean, C., Cobb, B., Harrington, K., Davies, S.L., Hook, E.W., Oh, M.K. (2001a), „Correct condom application among African American adolescent females : The relationship to perceived self-efficacy and the association to confirmed STDs”, *Journal of Adolescent Health*, 29, pp. 194-199.

Crosby, R.A., DiClemente, R.J., Wingood, G.M., Sionean, C., Cobb, B., Harrington, K., Davies, S.L., Hook, E.W., Oh, M.K. (2001b), „Correlates and STD-risk of casual sex among African American female teens”, *Journal of HIV/AIDS Prevention and Education for Adolescents and Children*, 4, pp. 55-68.

Crosby, R.A., Leichliter, J.S., Brackbill, R. (2000), „Longitudinal prediction of STDs among sexually experienced adolescents : Results from a national survey”, *American Journal of Preventive Medicine*, 18, pp. 367-372.

Crosby, R.A., St. Lawrence, J.S. (2000), „Adolescents' use of school-based health clinics for reproductive health services : Data from the National Longitudinal Study of Adolescent Health”, *Journal of School Health*, 70, pp. 22-27.

Crosby, R.A., Yarber, W.L. (2001), „Perceived versus actual knowledge about correct condom use among US adolescents : Results from a national study”, *Journal of Adolescent Health*, 28, pp. 415-420.

Crosby, R.A., Yarber, W.L., Kanu, A. (1998), „The relationship of HIV/STD risk behaviors to other health behaviors among a selected sample of Indiana rural youth", *Health Education Monograph*, 16, pp. 51-59.

D'Angelo, L.J., Getson, P.R., Luban, N.L.C., Gayle, H.D. (1991), „Human immunodeficiency virus infection in urban adolescents: Can we predict who is at risk?", *Pediatrics*, 88, pp. 982-986.

Darroch, J.E., Landry, D.J., Oslak, S. (1999), „Age differences between sexual partners in the United States", *Family Planning Perspectives*, 31, pp. 160-167.

Denning, P.E., Flemming, P.L. (1998), „Communities at-risk – Estimating the impact of the HIV epidemic upon adolescents and young adults at the local level", lucrare prezentată la a 126-a întrunire anuală a American Public Health Association.

DiClemente, R.J., Hansen, W., Ponton, L.E. (1996), „Adolescents at-risk: A generation in jeopardy", în R.J. DiClemente, W. Hansen, L. Ponton (eds.), *Handbook of Adolescent Health Risk Behavior* (pp. 1-4), Plenum, New York.

DiClemente, R.J., Lanier, M.M., Horan, P.E., Lodico, M. (1991), „Comparison of AIDS knowledge, attitudes, and behaviors among incarcerated adolescents and a public school sample in San Francisco", *American Journal of Public Health*, 81, pp. 628-630.

DiClemente, R.J., Lodico, M., Grinstead, O.A., Harper, G., Rickman, R.L., Evans, P.E., Coates, T.J. (1996), „African-American adolescents residing in high-risk urban environments do use condoms: Correlates and predictors of condom use among adolescents in public housing developments", *Pediatrics*, 98, pp. 269-278.

DiClemente, R.J., Ponton, L.E., Hartley, D., McKenna, S. (1989), „Prevalence of sexual and drug-related risk behavior among psychiatrically hospitalized adolescents", în J. Woodruff, D. Doherty, A.J. Garrison (eds.), *Troubled Adolescents and HIV Infection* (pp. 70-88), Child Development Center at Georgetown University, Washington, DC.

DiClemente, R.J., Wingood, G.M. (2000), „Expanding the scope of HIV prevention for adolescents: Beyond individual-level interventions", *Journal of Adolescent Health*, 26, pp. 377-378.

DiClemente, R.J., Wingood, G.M., Crosby, R.A., Cobb, B.K., Harrington, K., Davies, S., Hook, E.W., Oh, M.K. (2001a), „Parental monitoring and its association with a spectrum of adolescent health risk behaviors", *Pediatrics*, 107, pp. 1363-1368.

DiClemente, R.J., Wingood, G.M., Crosby, R.A., Cobb, B.K., Harrington, K., Davies, S.L., Hook, E.W., Oh, M.K. (2001b), „Parent-adolescent communication about sexuality-related topics and adolescents' risky sexual behaviors, communication with sex partners, and self-efficacy to discuss sexuality-related issues with sex partners", *Journal of Pediatrics*, 139, pp. 407-412.

DiClemente, R.J., Wingood, G.M., Crosby, R.A., Sionean, C., Cobb, B.K., Harrington, K., Davies, S.L., Hook, E.W., Oh, M.K. (2002), „Sexual risk behaviors associated with having older sex partners: A study of African American female adolescents", *Sexually Transmitted Diseases*, 29, pp. 20-24.

DiClemente, R.J., Wingood, G.M., Crosby, R.A., Sionean, S., Brown, L., Rothbaum, B., Zimand, E., Cobb, B.K., Harrington, K., Davies, S. (2001c), „A prospective study of psychological distress and sexual risk behavior among African American adolescent females", *Pediatrics*, 108(5), pp. 1-6.

DiIorio, C., Kelley, M., Hockenberry-Eaton, M. (1999), „Communication about sexual issues: Mothers, fathers, and friends", *Journal of Adolescent Health*, 24, pp. 181-189.

Dryfoos, J.G. (1991), „Preventing high-risk behavior", *American Journal of Public Health*, 81, pp. 157-158.

Duncan, S.C., Stryker, L.A., Duncan, T.E. (1999), „Exploring associations in developmental trends of adolescent substance use and risky sexual behavior in a high-risk population", *Journal of Behavioral Medicine*, 22, pp. 21-34.

Durbin, M., DiClemente, R.J., Siegel, D. *et al.* (1993), „Factors associated with multiple sexual partners among junior high school students", *Journal of Adolescent Health*, 14, pp. 202-207.

Dutra, R., Miller, K.S., Forehand, R. (1999), „The process and content of sexual communication with adolescents in two-parent families: Associations with sexual risk-taking behavior", *AIDS and Behavior*, 3, pp. 59-66.

Ellen, J.M., Aral, S.O., Madger, L.S. (1998), „Do differences in sexual behaviors account for the racial/ethnic differences in adolescents' self-reported history of a sexually transmitted disease ? ", *Sexually Transmitted Diseases*, 25, pp. 125-129.

Eng, T.R., Butler, W.T. (1997), *The Hidden Epidemic: Confronting Sexually Transmitted Diseases*, National Academy Press, Washington, DC.

Ennett, S.T., Federman, E.B., Bailey, S.L., Ringwalt, C.L., Hubbard, M.L. (1999), „HIV-risk behaviors associated with homelessness characteristics in youth", *Journal of Adolescent Health*, 25, pp. 344-353.

Finer, L.B., Darroch, J.E., Singh, S. (1999), „Sexual partnership patterns as a behavioral risk factor for sexually transmitted diseases", *Family Planning Perspectives*, 31, pp. 228-236.

Fisher, J.D., Misovich, S.J., Fisher, W.A. (1992), „Impact of perceived social norms on adolescents' AIDS-risk behavior and prevention", în R.J. DiClemente (ed.), *Adolescents and AIDS: A Generation in Jeopardy* (pp. 117-136), Sage, Newbury Park, CA.

Fleming, D.X., McQuillan, G.M., Johnson, R.E., Nahmias, A.J., Aral, S.O., Lee, F.K., St. Louis, M.E. (1997), „Herpes simplex virus type 2 in the United States, 1976 to 1994", *New England Journal of Medicine*, 337, pp. 1105-1111.

Ford, K., Norris, A. (1997), „Sexual networks of African-American and Hispanic youth", *Sexually Transmitted Diseases*, 24, pp. 327-333.

Forehand, R., Wierson, M. (1993), „The role of developmental factors in planning behavioral interventions for children: Disruptive behavior as an example", *Behavior Therapy*, 24, pp. 117-141.

Fortenberry, J.D. (1998), „Alcohol, drugs, and STD/HIV risk among adolescents", *AIDS Patient Care and STDs*, 12, pp. 783-786.

Fortenberry, J.D., Brizendine, E.J., Katz, B.P., Wools, K.K., Blythe, M.J., Orr, D.P. (1999), „Subsequent sexually transmitted infections among adolescent women with genital infection due to *Chlamydia trachomatis*, *Neisseria gonorrhoeae*, or *Trichomonas vaginalis*", *Sexually Transmitted Diseases*, 26, pp. 26-32.

Fortenberry, J.D., Orr, D.P., Katz, B.P., Brizendine, E.J., Blythe, J. (1997), „Sex under the influence: A diary self-report study of substance abuse and sexual behavior among adolescent women", *Sexually Transmitted Diseases*, 24, pp. 313-319.

Fullilove, R.E. (1998), „Race and sexually transmitted diseases", *Sexually Transmitted Diseases*, 25, pp. 130-131.

Guttmacher, S., Lieberman, L., Ward, D., Freudenberg, N., Radosh, A., Des Jarlais, D. (1997), „Condom availability in New York City public schools: Relationships to condom use and sexual behavior", *American Journal of Public Health*, 87, pp. 1427-1433.

Harvey, S.M., Spigner, C. (1995), „Factors associated with sexual behavior among adolescents: A multivariate analysis", *Adolescence*, 30, pp. 253-264.

Hawkins, J.D., Catalano, R.E., Kosterman, R., Abbott, R., Hill, K.G. (1999), „Preventing adolescent health-risk behaviors by strengthening protection during childhood", *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 153, pp. 226-234.

Holtzman, D., Rubinson, R. (1995), „Parent and peer communication effects on AIDS-related behavior among US high school students", *Family Planning Perspectives*, 27, pp. 235-240.

Howard, M.M., Fortenberry, J.D., Blythe, M.J., Zimet, G.D., Orr, D.P. (1999), „Patterns of sexual partnerships among adolescent females", *Journal of Adolescent Health*, 24, pp. 300-303.

Ilegbodu, A.E., Frank, M.L., Poindexter, A.N., Johnson, D. (1994), „Characteristics of teens tested for HIV in a metropolitan area", *Journal of Adolescent Health*, 15, pp. 479-484.

Jaccard, J., Dittus, P.J., Gordon, V.V. (1996), „Maternal correlates of adolescent sexual and contraceptive behavior", *Family Planning Perspectives*, 28, pp. 159-165, 185.

Jamison, J.H., Kaplan, D.W., Hamman, R., Eagar, R., Beach, R., Douglas, J.M. Jr. (1995), „Spectrum of genital human papillomavirus infection in a female adolescent population", *Sexually Transmitted Diseases*, 22, pp. 236-243.

Janz, N.K., Zimmerman, M.A., Wren, P.A., Israel, B.A., Freudenberg, N., Carter, R.J. (1996), „Evaluation of 37 AIDS prevention projects: Successful approaches and barriers to program effectiveness", *Health Education Quarterly*, 23, pp. 80-97.

Jemmott, J.B., Jemmott, L.S. (2000), „HIV behavioral interventions for adolescents in community settings", în J.L. Peterson, R.J. DiClemente (eds.), *Handbook of HIV Prevention* (pp. 103-128), Plenum Press, New York.

Jemmott, J.B., Jemmott, L.S., Fong, G.T. (1998), „Abstinence and safer sex HIV risk-reduction interventions for African American adolescents: A randomized controlled trial", *Journal of the American Medical Association*, 279, pp. 1529-1536.

Jemmott, J.B., Jemmott, L.S., Hacker, C.I. (1992), „Predicting intention to use condoms among African American adolescents: The theory of planned behavior as a model of HIV risk associated behavior", *Journal of Ethnicity and Disease*, 2, pp. 371-380.

Jemmott, J.B., Jemmott, L.S., Spears, H., Hewitt, N., Cruz-Collins, M. (1992), „Self-efficacy, hedonistic expectations, and condom use intentions among inner-city Black adolescent women: A social cognitive approach to AIDS risk behavior", *Journal of Adolescent Health*, 13, pp. 512-519.

Jessor, R., Donovan, J.E., Costa, F.M. (1991), *Beyond Adolescence: Problem Behavior and Young Adult Development*, Cambridge University Press, New York.

Kaiser Foundation (1999), *What Teens Know and Don't (but Should) about Sexually Transmitted Diseases*, Kaiser Family Foundation, Menlo Park, CA.

Kelley, P.W., Miller, R.N., Pomerantz, R., Wann, E., Brundage, J.E. *et al.* (1990), „Human immunodeficiency virus seropositivity among members of the active duty US Army 85-89", *American Journal of Public Health*, 80, pp. 405-410.

Kirby, D. (2000), „School-based interventions to prevent unprotected sex and HIV among adolescents", în J.L. Peterson, R.J. DiClemente (eds.), *Handbook of HIV Prevention* (pp. 83-102), Plenum Press, New York.

Kirby, D., DiClemente, R.J. (1994), „School-based interventions to prevent unprotected sex and HIV among adolescents", in R.J. DiClemente, J.L. Peterson (eds.), *Preventing AIDS: Theories and Methods of Behavioral Interventions* (pp. 117-140), Plenum Press, New York, NY.

Kirby, D., Short, L., Collins, J., Rugg, D., Kolbe, L., Howard, M., Miller, B., Sonenstein, E., Zabin, L.S. (1994), „School-based programs to reduce sexual risk behaviors: A review of effectiveness", *Public Health Reports*, 109, pp. 339-360.

Ku, L.C., Sonenstein, E.L., Pleck, J.H. (1992), „The association of AIDS education and sex education with sexual behavior and condom use among teenage men", *Family Planning Perspectives*, 24, pp. 100-106.

Ku, L.C., Sonenstein, E.L., Pleck, J.H. (1994), „The dynamics of young men's condom use during and across relationships", *Family Planning Perspectives*, 26, pp. 246-251.

Ku, L.C., Sonenstein, F.L., Boggess, S., Pleck, J.H. (1998), „Understanding changes in teenage men's sexual activity: 1979-1995", *Family Planning Perspectives*, 30, pp. 256-262.

Langer, L.M., Zimmerman, R.S., Katz, J.A. (1994), „Which is more important to high school students: Preventing pregnancy or preventing AIDS?", *Family Planning Perspectives*, 26, pp. 154-159.

Lauman, E.O., Youm, Y. (1999), „Racial/ethnic group differences in the prevalence of sexually transmitted diseases in the United States: A network explanation", *Sexually Transmitted Diseases*, 26, pp. 250-261.

Lawrence, L., Levy, S.R., Rubinson, L. (1990), „Self-efficacy and AIDS prevention for pregnant teens", *Journal of School Health*, 60, pp. 19-24.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Leland, N.L., Barth, R.P. (1993), „Characteristics of adolescents who have attempted to avoid HIV and who have communicated with parents about sex", *Journal of Adolescent Research*, 81(1), pp. 58-76.

Lemp, G.E., Hirozawa, A.M., Givertz, D., Nieri, G.N., Anderson, L. *et al.* (1994), „Seroprevalence of HIV and risk behaviors among young homosexual and bisexual men", *Journal of the American Medical Association*, 272, pp. 449-454.

Lightfoot, M., Rotheram-Borus, M.J. (2000), „Interventions for high-risk youth", în J.L. Peterson, R.J. DiClemente (eds.), *Handbook of HIV Prevention* (pp. 129-146), Plenum Press, New York.

Lown, E.A., Winkler, K., Fullilove, R.E., Fullilove, M.T. (1995), „Tossin' and tweakin': Women's consciousness in the crack culture", în A. Aauire (ed.), *Women and AIDS: Psychological Perspectives* (pp. 90-106), Sage, Thousand Oaks, CA.

Lowry, R., Holtzman, D., Truman, B.I., Kann, L., Collins, J.L., Kolbe, L.J. (1994), „Substance use and HIV-related sexual behaviors among US high school students: Are they related?", *American Journal of Public Health*, 84, pp. 1116-1120.

Luster, T., Small, S.A. (1997), „Sexual abuse history and number of sex partners among female adolescents", *Family Planning Perspectives*, 29(5), 204-211.

Magura, S., Kang, S.Y., Shapiro, J.L. (1994), „Outcomes of intensive AIDS education for male adolescent drug users in jail", *Journal of Adolescent Health*, 15, pp. 457-463.

Maxwell, A.E., Bastani, R., Warda, U.S. (1999), „Condom use in young Blacks and Hispanics in public STD clinics", *Sexually Transmitted Diseases*, 26, pp. 463-471.

McFarlane, M., St. Lawrence, J.S. (1999), „Adolescents' recall of sexual behavior: Consistency of self-report and effect of variations in recall duration", *Journal of Adolescent Health*, 25, pp. 199-206.

Michaud, P.A., Narring, E., Ferron, C. (1999), „Alternative methods in the investigation of adolescents' sexual life", *Journal of Adolescent Health*, 25, pp. 84-90.

Miller, K.S., Clark, L.E., Moore, J.S. (1997), „Sexual initiation with older male partners and subsequent HIV risk behavior among female adolescents", *Family Planning Perspectives*, 29, pp. 212-214.

Miller, K.S., Forehand, R., Kotchick, B.A. (1999), „Adolescent sexual behavior in two ethnic minority samples: The role of family variables", *Journal of Marriage and the Family*, 61, pp. 85-98.

Miller, K.S., Forehand, R., Kotchick, B.A. (2000), „Adolescent sexual behavior in two ethnic minority samples: A multi-system perspective delineating targets for prevention", *Adolescence*, 35, pp. 313-333.

Miller, K.S., Levin, M.L., Whitaker, D.J., Xiaohe, X. (1998), „Patterns of condom use among adolescents: The impact of mother-adolescent communication", *American Journal of Public Health*, 88, pp. 1542-1544.

Morokoff, P.J., Quina, K., Harlow, L.L., Whitmire, L., Grimley, D.M., Gibson, P.R., Burkholder, G.J. (1997), „Sexual assertiveness scale (SAS) for women: Development and validation", *Journal of Personality and Social Psychology*, 73, pp. 790-804.

Morris, R.E., Harrison, E.A., Knox, G.W., Tromanhauser, E., Marquis, D.K., Watts, L.L. (1995), „Health risk behavioral survey from 39 juvenile correctional facilities in the United States", *Journal of Adolescent Health*, 17, pp. 334-344.

Mulhall, P.E., Stone, D., Stone, B. (1996), „Home alone: Is it a risk factor for middle school youth and drug use?", *Journal of Drug Education*, 26, pp. 39-48.

Nagy, S., DiClemente, R.J., Adcock, A.G. (1995), „Adverse factors associated with forced sex among southern adolescent girls", *Pediatrics*, 96, pp. 944-946.

Norris, A.E., Ford, K. (1994), „Associations between condom experiences and beliefs, intentions, and use in a sample of urban, low-income, African-American and Hispanic youth", *AIDS Education and Prevention*, 6, pp. 27-39.

Norris, A.E., Ford, K. (1999), „Sexual experiences and condom use of heterosexual, low-income African American and Hispanic youth practicing relative monogamy, serial monogamy, and nonmonogamy", *Sexually Transmitted Diseases*, 26, pp. 17-25.

Oakley, A., Fullerton, D., Holland, J., Arnold, S., France-Dawson, M., Kelley, P., McGrellis, S. (1995), „Sexual health education interventions for young people : A methodological review", *British Medical Journal*, 310, pp. 158-162.

Office of National AIDS Policy (1996), *Youth and HIV/AIDS : An American Agenda*, Office of National AIDS Policy, Washington, DC.

Oh, M.K., Cloud, G.A., Wallace, L.S., Reynolds, J., Sturdevant, M., Feinstein, R.A. (1994), „Sexual behavior and sexually transmitted diseases among male adolescents in detention", *Sexually Transmitted Diseases*, 21, pp. 127-132.

Oh, M.K., Richey, C.M., Pate, M.S., Brown, P.R., Hook, E.W. (1997), „High prevalence of Chlamydia trachomatis infections in adolescent females not having pelvic examinations : Utility of PCR-based urine screening in urban adolescent clinic setting", *Journal of Adolescent Health*, 21, pp. 80-86.

Orr, D.P., Langefeld, C.D., Katz, B.P., Caine, V.A. (1996), „Behavioral intervention to increase condom use among high-risk female adolescents", *Journal of Pediatrics*, 128, pp. 288-295.

Pack, R.P., DiClemente, R.J., Hook, E.W., Oh, M.K. (2000), „High prevalence of asymptomatic STDs in incarcerated minority male youth : A case for screening", *Sexually Transmitted Diseases*, 27, pp. 175-177.

Padian, N.S., Shiboski, S.O., Jewell, N.P. (1991), „Female-to-male transmission of human immunodeficiency virus", *Journal of the American Medical Association*, 266, pp. 1664-1667.

Patterson, G.R., Stouthamer-Loeber, M. (1984), „The correlation of family practices and delinquency", *Child Development*, 55, pp. 1299-1307.

Pendergrast, R.A., DuRant, R.H., Gaillard, G.L. (1992), „Attitudinal and behavioral correlates of condom use in urban adolescent males", *Journal of Adolescent Health*, 13(2), pp. 133-139.

Piccinino, L.J., Mosher, W.D. (1998), „Trends in contraceptive use in the United States : 1982-1995", *Family Planning Perspectives*, 30, pp. 4-10.

Plourde, P.J., Plummer, F.A. (1994), „Oral contraceptives and risk of HIV : Studies among heterosexual women in Nairobi", in A. Nicolosi (ed.), *HIV Epidemiology : Models and Methods* (pp. 107-116), Raven Press, New York.

Resnick, M.D., Bearman, P.S., Blum, R.W., Bauman, K.E., Harris, K.M., Jones, J., Tabor, J., Beuhring, T., Sieving, R.E., Shew, M., Ireland, M., Bearinger, L.H., Udry, J.R. (1997), „Protecting adolescents from harm. Findings from the National Longitudinal Study on Adolescent Health", *Journal of the American Medical Association*, 278, pp. 823-832.

Richey, C.M., Macaluso, M., Hook, E.W. (1999), „Determinants of reinfection with *Chlamydia trachomatis*", *Sexually Transmitted Diseases*, 26, pp. 4-11.

Romer, D., Stanton, B., Galbraith, J., Feigelman, S., Black, M.M., Li, X. (1999), „Parental influence on adolescent sexual behavior in high-poverty settings", *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 153, pp. 1055-1062.

Rosenberg, M.D., Gurvey, J.E., Adler, N., Dunlop, M.B., Ellen, J.M. (1999), „Concurrent sex partners and risk for sexually transmitted diseases among adolescents", *Sexually Transmitted Diseases*, 26, pp. 208-212.

Rosenberg, P.S., Biggar, R.J. (1998), „Trends in HIV incidence among young adults in the United States", *Journal of the American Medical Association*, 279, pp. 1894-1899.

Rosenthal, D., Moore, S., Flynn, I. (1991), „Adolescent self-efficacy, self-esteem and sexual risk-taking", *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 1, pp. 77-88.

Rosenthal, S.L., Cohen, S.S., DeVellis, R.R., Biro, F.M., Lewis, L.M., Succop, P.A., Stanberry, L.R. (1999), „Locus of control for general health and STD acquisition among adolescent girls", *Sexually Transmitted Diseases*, 26, pp. 472-475.

Rothenberg, R., Kimbrough, L., Lewis-Hardy, R., Heath, B., Williams, O.C., Tambe, P., Johnson, D., Schrader, M. (2000), „Social network methods for endemic foci of syphilis: A pilot project", *Sexually Transmitted Diseases*, 27, pp. 12-18.

Rothenberg, R.B., Sterk, C., Toomey, K.E., Potterat, J.J., Johnson, D., Schrader, M., Hatch, S. (1998), „Using social network and ethnographic tools to evaluate syphilis transmission", *Sexually Transmitted Diseases*, 25, pp. 154-160.

Rotheram-Borus, M.J., Jemmott, L.S., Jemmott, J.B. (1995), „Preventing AIDS in female adolescents", în A.O. O'Leary, L.S. Jemmott (eds.), *Women at Risk: Issues in the Primary Prevention of AIDS* (pp. 103-130), Plenum Press, New York.

Rotheram-Borus, M.J., Koopman, C., Haignere, C., Davies, M. (1991), „Reducing HIV sexual risk behaviors among runaway adolescents", *Journal of the American Medical Association*, 266, pp. 1237-1241.

Rotheram-Borus, M.J., Reid, H., Rosario, M. (1994), „Factors mediating changes in sexual HIV risk behaviors among gay and bisexual adolescents", *American Journal of Public Health*, 84, pp. 1938-1946.

Roye, C.F. (1998), „Condom use by Hispanic and African-American adolescent girls who use hormonal contraception", *Journal of Adolescent Health*, 23, pp. 205-211.

Santelli, J.S., Brener, N.D., Lowry, R., Bhatt, A., Zabin, L.S. (1998), „Multiple sexual partners among US adolescents and young adults", *Family Planning Perspectives*, 30, pp. 271-275.

Santelli, J.S., DiClemente, R.J., Miller, K.S., Kirby, D. (1999), „Sexually transmitted diseases, unintended pregnancy, and adolescent health promotion", *Adolescent Medicine*, 10, pp. 87-108.

Schafer, M.A., Hilton, J.E., Ekstrand, M., Keogh, J., Gee, L., DiGiorgio-Hagg, L., Shalwitz, J., Schacter, J. (1993), „Relationship between drug use and sexual behaviors and the occurrence of sexually transmitted diseases among high risk youth", *Sexually Transmitted Diseases*, 20, pp. 307-313.

Schuster, M.A., Bell, R.M., Kanouse, D.E. (1996), „The sexual practices of adolescent virgins: Genital sexual activities of high school students who have never had vaginal intercourse", *American Journal of Public Health*, 86, pp. 1570-1576.

Shew, M.L., Remafedi, G.J., Bearinger, L.H., Faulkner, P.L., Taylor, B.A., Potthoff, S.J., Resnick, M.D. (1997), „The validity of self-reported condom use among adolescents", *Sexually Transmitted Diseases*, 24, pp. 503-510.

Sieving, R., Resnick, M.D., Bearinger, L., Remafedi, G., Taylor, B.A., Harmon, B. (1997), „Cognitive and behavioral predictors of sexually transmitted disease risk behavior among sexually active adolescents", *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 151, pp. 243-251.

Sionean, C., DiClemente, R.J., Wingood, G.M., Crosby, R.A., Cobb, B.K., Harrington, K., Davies, S.L., Hook, E.W., Oh, M.K. (2002), „Psychosocial correlates of refusing unwanted intercourse among African American female adolescents", *Journal of Adolescent Health*, 30, pp. 55-63.

Small, S.A., Luster, T. (1994), „Adolescent sexual activity: An ecological, risk-factor approach", *Journal of Marriage and the Family*, 56, pp. 181-192.

Smith, C., Lizotte, A.J., Thornberry, T.P., Krohn, M.D. (1995), „Resilient youth: Identifying factors that prevent high-risk youth from engaging in delinquency and drug use", *Current Perspectives in Aging and the Life Cycle*, 4, pp. 217-247.

Sonenstein, E.L., Ku, L., Lindberg, L.D., Turner, C.E., Pleck, J.H. (1998), „Changes in sexual behavior and condom use among teenaged males: 1988 to 1995", *American Journal of Public Health*, 88, pp. 956-959.

Soundheimer, D.L. (1992), „HIV infection and disease among homeless adolescents", in R.J. DiClemente (ed.), *Adolescents and AIDS: A Generation in Jeopardy* (pp. 71-88), Sage, Newbury Park, CA.

St. Lawrence, J.S., Brasfield, T.L., Jefferson, K.W., Alleyne, E., O'Bannon, R.E. 3rd, Shirley, A. (1995), „Cognitive-behavioral intervention to reduce African American adolescents' risk for HIV infection", *Journal of Consulting & Clinical Psychology*, 63, pp. 221-237.

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

St. Lawrence, J.S., Brasfield, T.L., Jefferson, K.W., Allyene, A. (1994), „Social support as a factor in African-American adolescents' sexual risk behavior", *Journal of Adolescent Research*, 9, pp. 292-309.

St. Lawrence, J.S., Crosby, R.A., Belcher, L., Yazdani, N., Brasfield, T.L. (1999a), „Sexual risk reduction and anger management interventions for incarcerated male adolescents: A randomized controlled trial of two interventions", *Journal of Sex Education and Therapy*, 24, pp. 9-17.

St. Lawrence, J.S., Crosby, R.A., O'Bannon III, R.O. (1999b), „Adolescent risk for HIV infection: Comparison of four high risk samples", *Journal of HIV/AIDS Prevention & Education for Adolescents and Children*, 3(3), pp. 63-86.

St. Louis, M.E., Conway, G.A., Hayman, C.R., Miller, C., Petersen, L.R., Dondero, T.J. (1991), „Human immunodeficiency virus infection in disadvantaged adolescents. Findings from the US Job Corps", *Journal of the American Medical Association*, 266, pp. 238-239.

St. Louis, M.E., Rauch, K.J., Petersen, L.R., Anderson, J.E., Schable, C.A. *et al*. (1990), „Sentinel Hospital Surveillance Group (1990), Seroprevalence rates of human immunodeficiency virus infection at sentinel hospitals in the United States", *New England Journal of Medicine*, 323, pp. 213-218.

Stanton, B.E, Li, X., Ricardo, I., Galbraith, J., Feigelman, S., Kaljee, L. (1996), „A randomized, controlled effectiveness trial of an AIDS prevention program for low-income African--American youths", *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 150, pp. 363-372.

Steinberg, L., Fletcher, A., Darling, N. (1994), „Parental monitoring and peer influences on adolescent substance use", *Pediatrics*, 93, pp. 1060-1064.

Stock, J.L., Bell, M.A., Boyer, D.K., Connell, E.A. (1997), „Adolescent pregnancy and sexual risk-taking among sexually abused girls", *Family Planning Perspectives*, 29, pp. 200-203.

Stone, K.M., Timyan, J., Thomas, E.L. (1999), „Barrier methods for the prevention of sexually transmitted diseases", în K.K. Holmes, P.E. Sparling, P. Mardh *et al*. (eds.), *Sexually Transmitted Diseases* (pp. 1307-1322), McGraw Hill, New York, NY.

Stricof, R.L., Kennedy, J.T., Nattell, T.C., Weisfuse, I.B., Novick, L.E (1991), „HIV seroprevalence in a facility for runaway and homeless adolescents", *American Journal of Public Health (Suppl.)*, 81, pp. 50-53.

Strunin, L. (1999), „Alcohol use and sexual behavior among «black» adolescents", *Substance Use*, 34, pp. 1665-1687.

Tanfer, K., Aral, S.O. (1996), „Sexual intercourse during menstruation and self-reported sexually transmitted disease history among women", *Sexually Transmitted Diseases*, 23, pp. 395-401.

United Nations Programme on HIV/AIDS [UNAIDS] (1997), „Impact of HIV and sexual health education on the sexual behaviour of young people: A review update", Geneva, Elveția.

Upchurch, D.M., Levy-Storms, L., Sucoff, C.A., Aneshensel, C.S. (1998), „Gender and ethnic differences in the timing of first sexual intercourse", *Family Planning Perspectives*, 30, pp. 121-127.

Valleroy, L.A., MacKellar, D.A., Karon, J.M., Janssen, R.S., Hayman, C.R. (1998), „HIV infection in disadvantaged out-of-school youth: Prevalence for US Job Corps entrants, 1990 through 1996", *Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes*, 19, pp. 67-73.

Valois, R.E., Oeltmann, J.E., Waller, J., Hussey, J.R. (1999), „Relationship between number of sexual intercourse partners and selected health risk behaviors among public high school adolescents", *Journal of Adolescent Health*, 25, pp. 328-335.

Wagstaff, D.A., DeLamater, J.D., Havens, K.K. (1999), „Subsequent infection among adolescent African-American males attending a sexually transmitted disease clinic", *Journal of Adolescent Health*, 25, pp. 217-226.

Wald, A., Langenberg, A.G.M., Link, K., Izu, A.E., Ashley, R., Warren, T., Tyring, S., Douglas, J.M., Corey, L. (2001), „Effect of condoms on reducing the transmission of herpes

simplex virus type 2 from men to women", *Journal of the American Medical Association*, 285, pp. 3100-3106.

Wang, C.C., Reilly, M., Kreiss, J.K. (1999), „Risk of HIV infection in oral contraceptive pill users: A meta-analysis" [published erratum appears in *Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes*, 21 (5), p. 428], *Journal of Acquired Immune Deficiency Syndromes*, 21, pp. 51-58.

Warren, C.W., Santelli, J.S., Everett, S.A., Kann, L., Collins, J.L., Cassell, C., Morris, L., Kolbe, L.J. (1998), „Sexual behavior among US high school students, 1990-1995", *Family Planning Perspectives*, 30, pp. 170-172.

Washington, A.E. *et al.* (1985), „Oral contraceptives, *Chlamydia trachomatis* infection and pelvic inflammatory disease", *Journal of the American Medical Association*, 253, pp. 2246-2250.

Washington, A.E., Johnson, R.E., Sanders, L.L. (1987), „*Chlamydia trachomatis* infections in the United States: What are they costing us?", *Journal of the American Medical Association*, 257, pp. 2070-2072.

Westrom, L. (1980), „Incidence, prevalence, and trends of acute pelvic inflammatory disease and its consequences in industrialized countries", *American Journal of Obstetrics & Gynecology*, 238, p. 882.

Whaley, A.L. (1999), „Preventing the high-risk sexual behavior of adolescents: Focus on HIV/AIDS transmission, unintended pregnancy, or both?", *Journal of Adolescent Health*, 24, pp. 376-382.

Wingood, G.M., DiClemente, R.J. (1996), „HIV sexual risk reduction interventions for women: A review", *American Journal of Preventive Medicine*, 12, pp. 209-217.

Wingood, G.M., DiClemente, R.J. (1998a), „Gender-related correlates and predictors of consistent condom use among young adult African-American women: A prospective analysis", *International Journal of STD & AIDS*, 9, pp. 139-145.

Wingood, G.M., DiClemente, R.J. (1998b), „Partner influences and gender-related factors associated with noncondom use among young adult African American women", *American Journal of Community Psychology*, 26(1), pp. 29-51.

Wingood, G.M., DiClemente, R.J. (1998c), „Rape among African American women: Sexual, psychological, and social correlates predisposing survivors to risk of STD/HIV", *Journal of Women's Health*, 7, pp. 77-84.

Wingood, G.M., DiClemente, R.J., Oh, M.K., Crosby, R., Harrington, K., Davies, S.L., Schwebke, J.R., Hook, E.W. (rev.), „Douching and STD infection among African-American adolescent females", *Journal of the American Medical Association*.

Wolner-Hanssen, P., Eschenbach, D.A., Paavonen, J. *et al.* (1990), „Association between vaginal douching and acute pelvic inflammatory disease", *Journal of the American Medical Association*, 263, pp. 1936-1941.

Young, R.A., Feldman, S., Bracklin, B.T., Thompson, E. (1992), „Seroprevalence of human immunodeficiency virus among adolescent attendees of Mississippi sexually transmitted disease clinics: A rural epidemic", *Southern Journal of Medicine*, 85, pp. 460-463.

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Index de nume

A

Abbott, R.D. 559, 562
Abdel-Rahim, A.R. 35
Abikoff, H. 564
Abma, J. 635
Abood, D.A. 588
Abraham, K.G. 246-247, 249
Abraham, S. 577
Abramson, L.Y. 96, 605, 608
Acock, A.C. 78
ACT 196
Adams, G.R. 18, 185-186, 193, 209, 243-250, 252-253, 255, 352, 544-545, 547
Adcock, A.G. 608, 635
Adelson, J. 16-17, 209
Adler, P. 380-382
Adler, P.A. 380-382
Ageton, S.S. 523
Agras, W.S. 580, 582
Akers, J.F. 248
Alan Guttmacher Institute (AGI) 461, 626
Alberts, C. 255
Alipura, L.L. 255
Allahar, A.L. 185, 188
Allan, J.P. 106
Allberg, W.R. 614
Allen, B. 608
Allen, D.L. 107
Allen, F.C.L. 580
Allen, J.P. 66, 209, 219, 221, 225-226, 646
Allen, L. 471
Allgood-Merten, B. 335
Allison, K. 526
Alloy, L.B. 606, 608
Al-Mabuk, R. 80
Almeida, D.M. 31
Aloise-Young, P.A. 468
Alpert, J.J. 614
Alsaker, F.D. 311, 331, 333
Amenson, C.S. 604
American Association of University Women (AAUW) 58
American Psychiatric Association 573, 602, 613
American Psychological Association (APA) 554
American Social Health Association 637
Ames, C. 164-167, 400-401
Ames, R. 400-401
Anderman, E.M. 170
Andersen, A.E. 575, 585
Andersen, B.L. 440
Anderson, C. 342
Anderson, R.M. 361
Andersson, T. 64
Andrews, D. 378, 521, 526
Andrews, J.A. 529, 608
Angoff, W.H. 24
Angold, A. 58, 601
Anthony, J.C.
Appathurai, C. 632
Aral, S.O. 626, 630, 636-638, 646
Araujo, K. 423, 425
Archer, S.L. 146, 250, 576
Archibald, A.B. 49-50, 62
Aries, E. 194
Arkunkumar, R. 169
Arnett, J.J. 313-314
Arnold, C.R. 143
Arnow, B. 580
Aro, H. 356
Aronson, J. 166
Aryee, S. 400
Asarnow, J.R. 612, 614
Aseltine, R.H. 607-608
Asher, S. 372
Asmussen, L. 314, 320,

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Astin, A.W. 181, 185-186
Astone, N.M. 27
Attanucci, J. 288
Attie, I. 61, 582-583
Auslander, B.A. 584
Austen, J. 518
Ayoub, C. 309-310

B

Bachman, J.G. 141, 334, 341, 498-500, 507
Bachrach, C.A. 472, 474-475
Bachu, A. 462
Bacon, J.G. 533
Bacon, S. 34
Baer, J.C. 216
Bailey, J.M. 439-441
Bainbridge, W.S. 76, 81
Bakan, D. 211-212, 230
Baker, L. 582-584
Baker-Sennett, J. 269
Balistreri, E. 244
Ball, L. 275
Ball, R.A. 559-560
Ballif, B. 308
Baltes, M.M. 209, 211
Batles, P.B. 214, 521
Bancroft, J. 440
Bandura, A. 138, 161, 167, 212, 217, 400, 404-405
Bank, L. 89
Barber, B. 162-163, 220-221, 224-226, 466
Barker, R. 159
Barnard, P.J. 93
Barnes, G.M. 499, 507
Baron, J.N. 148
Barry, D. 579
Barth, R.P. 632-633
Bartholomae, S. 191
Bartholomew, K. 355
Bartle-Haring, S. 255
Barton, A.H. 181
Basen-Engquist, K. 633, 636
Bastiani, A.M. 575, 581
Bates, J. 558
Bates, M.E. 510
Battistoni, R. 186
Bauman, A. 499
Bauman, K.E. 375, 379, 421, 468
Baumeister, R.E 211, 217-218, 442, 576
Baumer, E.P. 471
Baumrind, D. 87, 98-100, 224, 339, 391, 497
Bayatpour, M. 614
Bayley, N. 63
Beam, M.R. 395
Bearman, P. 375, 468
Beatty, A.S. 265
Beck, A.T. 605, 608, 612-613
Becker, J.B. 28, 49, 311
Beilin, H. 275
Bell, R.M. 512-513, 630
Bell, R.Q. 89
Bellah, R.N. 283, 287, 294, 299
Belle, D. 392
Belmont, M.J. 165
Belsky, J. 37, 404
Bem, S.L. 230
Benaske, N. 353
Benda, B.B. 419, 467, 469
Benedikt, R. 582
Bengston, V.L. 78
Bennett, N.G. 480
Bennett, W.J. 283
Bennion, L. 243
Benson, B. 419-420, 466, 468
Berger, J.B. 193
Berger, P.L. 76
Berkey, C.S. 53
Berkowitz, L. 561
Berkowitz, M.W. 295-297
Berman, A.L. 608-610, 612-614
Berman, S.M. 626, 637
Berman, W.H. 192
Berndt, T.J. 330
Bernieri, F. 36
Bernstein, R. 310
Bernt, F.M. 80
Berscheid, E. 88, 106
Berzonsky, M.D. 18, 147, 185, 244-249
Berzuini, C. 253
Best, K.M. 224
Betz, N.E. 147-149
Beuhring, T. 352
Beunen, G. 37
Beutell, N.J. 143, 149
Bianchi, S.M. 189
Bielby, W.T. 148
Bigelow, J.R. 400, 402, 404
Biggar, R.J. 628
Biglan, A. 631-633, 635
Billig, J.P. 34

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Billy, J.O.G. 27, 359, 421-422, 428, 442, 469-470, 632
Bilsker, D. 247
Bingham, C.R. 420, 424, 608-610
Birmaher, B. 602
Biro, F.M. 54
Bithoney, W. 469
Bjerregaard, B. 560
Bjorklund, D.F. 262, 272
Black, A. 291
Blanton, H. 421
Blasi, A. 242, 244
Block, J. 220, 223, 231, 243
Bloom, D.E. 480
Bloom, M. 121, 192
Blos, P. 98, 100, 209, 211-212, 215
Blum, R. 352, 415, 420-421, 632
Blumenthal, S. 612
Blumstein, A. 439, 442
Blumstein, P. 439, 442
Blustein, D.L. 151, 246, 248-249
Blyth, D.A. 63-65, 170-171, 312, 315, 334-336, 354, 393, 395-396, 401, 576
Boekeloo, B.O. 641
Bogenschneider, K. 420
Bohman, M. 524
Boivin, M. 372
Bolan, G. 638
Boldero, J. 424
Bonica, C. 357
Boomsma, D.I. 30, 32, 37, 39
Booth, R.E. 546
Borduin, C.M. 532, 535
Borland, J. 194
Borochov, O. 143
Bosma, H.A. 138, 146, 243, 250
Botvin, G.J. 512-513
Boulet, J.R. 62
Bowditch, K. 426
Bowers, C.A. 169
Bowlby, J. 358-359
Boxer, A.M. 332, 354, 441
Boyer, C.B. 631
Boyes, M. 246-248, 275
Boyle, M.C. 520
Brack, G. 196
Brackbill, R. 633, 640
Bracken, B.A. 545
Brandt, T.S. 191
Bransford, J.D. 164
Brassard, J.A. 393
Braun, D.L. 579
Braxton, J.M. 193
Bray, H. 148
Bray, N.J. 193
Bregden, M. 377
Brems, C. 604
Brender, W. 417
Brendgen, M. 417
Brendt, D.A. 353
Brennan, P. 555
Brennan, T. 544-546
Brenner, O.C. 143, 149
Brenner, R.H. 544
Brent, D.A. 609-610, 613-614
Breslau, N. 511
Brewer, D.D. 559
Brewerton, T.D. 579
Brewster, K.L. 421-422, 469-470, 632
Brien, M.J. 481
Briggs, E.C. 391, 403
Broderick, P.C. 606
Brody, G.H. 448
Bronfenbrenner, U. 86, 106, 232, 370, 389, 399-400, 404-406, 572, 603
Brook, J.S. 469
Brooks, J.H. 192
Brooks, R.H. 355
Brooks-Gunn, J. 47-53, 57-63, 65-66, 85, 106-107, 307, 311-312, 314, 331-332, 414, 416, 422, 425-427, 471, 579, 582-583
Brophy, J. 165
Brown, A.L. 164
Brown, B. 29
Brown, B.B. 126, 171, 210, 214, 220, 224-225, 355, 359, 370-371, 376, 382-383, 390-391, 468-469
Brown, L. 230
Brown L.K. 631-632, 635
Brown, M. 172, 559-561
Brown, N. 419, 424, 467
Brown, P. 418
Brown, S.D. 149
Brown, T. 125
Brownell, K.D. 586-588
Browning, C. 468
Bruch, H. 584
Bruch, M.A. 246, 249
Brückner, H. 375, 468-469
Bryant-Waugh, R. 589
Bryk, A.S. 161, 172-173
Buchanan, C.M. 28, 49, 311, 313, 390, 519

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Buchanan, M. 481
Buddin, B.J. 317
Buhrke, R.A. 448
Buhrmester, D. 352, 354, 377, 390
Bukowski, W.M. 360, 372
Bullock, B. 107-108
Burbank, V.K. 418
Bureau of the Census 608
Burggraf, K. 585
Burraston, B. 376
Burrow, C. 579
Burton, L.M. 471, 526
Buruma, I. 361
Busch-Rossnagel, N.A. 244, 420, 423, 469
Bussell, D.A. 34
Buster, M. 31-32, 37, 465
Butler, W.T. 624, 626, 636, 639
Buzwell, S. 426
Bynum, D.R. 143
Byrne, B.M. 337
Byrnes, J.P. 263, 265-266, 268-269, 271-272, 275-278

C

Cabrera, A. 194
Cahill J. 295-296
Cairns, B. 379-380
Cairns, R. 118, 379-380, 527
Calam, R. 582, 584
Caldwell, M.B. 587-588
Callan, J.D. 588
Calsyn, R.J. 337
Camburn, D. 420, 423, 468, 470
Campbell, A. 561
Campbell, B.C. 417
Campbell, D.T. 329
Campbell, E. 247-249
Cantor, J. 586
Capaldi, D.M. 359, 417, 519, 521-523, 525-531, 536
Carballo-Dieguez, A. 444
Cardon, L.R. 25
Carey, G. 31
Carey, S. 271
Carlson, B.E. 529
Carlson, D. 271
Carlson, G.A. 606, 614
Carlton-Ford, S. 334
Carnegie Council on Adolescent Development 46, 120, 168
Carpenter, L.M. 415, 425
Carrier, J.M. 443
Carroll-Wilson, M. 608
Carter, D.F. 197
Carver, C. 80
Carver, K. 352, 354
Case, R. 276
Cash, T.F. 576-577
Caspi, A. 63, 65-66, 525, 535
Cass, V. 440
Cassidy, J. 404
Catalano, R.F. 505-506, 558-559
Catania, J.A. 634, 636
Cates, W. 638
Cauce, A.M. 161
Cauffman, E. 64-65, 272
Ceci, S.J. 269
Centers for Disease Control and Prevention (CDC) 415-416, 551, 553, 628-631, 634
Cernkovich, S.A. 378, 525-527
Chaiken, S. 335
Chamberlain, P. 532, 535
Champagne, D.E. 127
Chan, C.S. 442-443
Chandak, R. 361
Chandler, M. 246-248, 275, 310, 316, 321, 603
Chandler, S.B. 588
Chandra, A. 475
Chapman, M. 89
Chase-Lansdale, P.L. 480
Chassin, L. 504, 508-509
Chavez, E. 533
Chay, Y.W. 400
Cheek, N.H. 379
Chen, C. 395
Chen, K. 505
Chen, R. 253
Chen, Z. 209, 271
Chesney-Lind, M. 555, 559-561
Chew, J. 400
Chew, K.S.Y. 476
Chickering, A.W. 184
Chilcoat, H.D. 632
Children Now and the Kaiser Family Foundation 469
Chilman, C.S. 416, 418
Chiriboga, J. 614
Chodorow, N. 230
Chow, W.H. 624
Chrisler, J.C. 585
Christensen, K. 26

Chronicle of Higher Education 191-192, 194
Cicchetti, D. 88, 501, 558, 602-603
Cisler, R.A. 612
Civic, D. 634
Clancy, M.A. 547
Clancy, S.M. 246, 248-249
Clark, L.E. 634, 653
Clark, M.L. 373
Clark, P.I. 507, 513
Clark, S. 359, 519, 529
Clark, W. 188
Clarke, C. 443
Clark-Lempers, D.S. 393-394, 397, 401
Clary, E.G. 400
Clasen, D. 214, 376, 383
Clausen, J. 139
Clayton, P.E. 56
Clayton, R.R. 503
Clements, S.
Clore, G.L. 543
Coatsworth, J.D. 109
Cobb, B.K. 633
Coccaro, E.F. 556
Cochran, M.M. 393
Cochran, S.D. 443-444
Cocking, R.R. 164
Cohen, D. 320, 636
Cohen, J. 374, 602-603
Cohen, K.M. 440
Cohen, P. 469
Cohen-Sandier, R. 614
Coie, J.D. 521, 525
Colby, A. 284-287, 290
Colder, C.R. 504, 508
Cole, D.A. 601-602, 604, 609, 612, 614
Cole, H. 219
Cole, P.M. 309
Coleman, J. 172, 374, 396
Coleman, L. 614
Coles, R. 414
Coley, R.L. 480
Collins, N.J. 357
Collins, P.H. 442-443
Collins, W.A. 85, 88, 96, 98-102, 105-107, 209-211, 213, 219, 222, 227, 233, 358, 363, 390, 525
Comer, J.P. 161
Compas, B.E. 606
Comstock, G. 585
Conger, R. 160, 417, 419
Conley, C.S. 606
Connell, J.P. 165, 217, 223-224
Connolly, J. 354, 356-357, 359, 361, 376
Connors, M.E. 590
Conrad, K.A. 143
Constantinople, A. 242
Contreras, J.M. 399, 403
Cooper, C.R. 210, 212, 219-220, 224, 228, 249
Cooper, G.A. 271
Cooper, M.L. 357, 508-509, 635
Coopersmith, S. 328, 339
Copeland, P. 439
Cornwell, G.T. 464
Corwin, S.J. 588
Costa, F.M. 424
Costanzo, P.R. 580
Côté, J.E. 180, 182, 185-188, 193-195, 198, 244, 251, 253
Cotterell, J.L. 391
Cotton, L. 143
Council of the Great City Schools 160
Covington, M.V. 166
Cox, J. 469
Cox, M.J. 88
Coy, K.C. 85, 227
Coyl, D.D. 248, 461, 475
Coyle, K. 487, 644
Coyne, J.C. 614
Crago, M. 587-588
Craig, W. 88
Cramer, P. 186, 246-250, 252, 254
Craven, R. 329
Crawford, S. 608
Crist, J.T. 338
Critchlow, C.W. 638
Crockett, L. 330, 413, 419, 423-424, 428, 542
Crosby, L. 378, 417, 521, 526, 529-530
Crosby, R.A. 624, 631-635, 640, 644, 646
Cross, W.M. 80
Crowly, J.W. 450
Csapo, B. 269
Csikszentmihalyi, M. 99, 126, 316, 321, 518
Cunningham, L.C. 561
Cureton, J.S. 196
Currie, C. 332
Curry, G.D. 559-560
Cushman, L.F. 472, 475
Custer, M. 472
Cutler, G. 48
Cvetkovich, G. 421, 423
Cycowicz, M. 273-274
Cyranowski, J.M. 440
Czajka-Narins, D.M. 334, 577

D

Dadds, M.R. 607
Damarjian, N. 129
Damon, W. 291, 293
Danish, S.J. 119, 121-123, 125-127, 130, 132-134
Danko, M. 339
Dare, C. 583-584
Darling, J.R. 632
Darling, N. 360, 389-390, 393-398, 401-403, 406, 624
Darling-Hammond, L. 164
Darroch, J.E. 415, 429, 463, 476, 486, 639, 646
D'Augelli, A. 121, 441, 448
Daugherty, T.K. 196
Davidson, P. 291
Davies, H. 558
Davies, P. 497, 501, 503
Davis, C. 587, 595-597
Davis, G.A. 172, 176-177, 179
Davis, K.E. 363
Davis, M.H. 328, 362
Davis, S.M. 429
Day, J.C. 423
Day, R.D. 470
Deagle, E.A. 576-577
Deater-Deckard, K. 107-108
DeBarysne, B.D. 554, 556-557
Debus, R. 329
Deci, E.L. 165, 209, 213-214, 217-219, 221, 223-224
De Coubertin, P. 128
Deering, C.G. 606
De Gaston, J.F. 468
De Graaf, N.D. 76
DeGroot, E.V. 167
Deiner, E. 311
DeLamater, J.D. 635, 640
Dellas, M. 243
Deloache, J.S. 271
Demo, D. 341
De Monteflores, C. 443
Dempsey, C.L. 610
Denning, P.F. 628
Depue, R.A. 604
Derlega, V.J. 448
Derzon, J.H. 524
de St. Aubin, E. 410
Detzer, M.J. 414
Dewey, J. 168
Dexter, K. 59
Deyhle, D. 169
Deykin, E.Y. 602, 614
Deyo, R. 609
Diamond, L.M. 354, 360, 362, 437-438, 440-442, 445-450
Diana, M.S. 355
Dias, M.G. 268
DiBlasio, F.A. 419, 467, 469
DiClemente, R.J. 624, 631-636, 639, 646
DiDomenico, L. 585
Dielman, T.E. 512
DiIorio, C. 632
DiNicola, V. 588
Dinur, B. 342
Dishion, T.J. 85-87, 89, 98-99, 106-108, 376, 378, 469, 521, 525-526, 535
Dithmer, B. 129
Dittus, P.J. 419-420, 422, 466-468, 432-433
Dix. T. 96
Dobson, W.R.
Dodge, K. 107-108, 521, 525, 555-556, 558
Dodge, T. 421
Dolan, C.V. 39
Dolcini, M.M. 469
Dolezal, C. 444
Dollinger, S.J. 246, 248-249
Donaldson, D. 612
Donnelly, B.W. 472, 475
Donnerstein, E. 422
Donohew, L. 503, 512-513
Donovan, J.E. 474
Dorius, G. 466, 469
Dornbusch, S.M. 107, 140, 163, 173, 209, 339, 519
Doueck, H.J. 564
Doughty, D. 37-38
Douvan, E. 209
Dowdy, B.B. 252
Downey, G. 357, 403
Downs, A.C. 60
Doyle, A.B. 377
Drewes, T. 189
Drewnowski, A. 577
Driscoll, A. 635
Dubé, E.M. 354, 360, 362, 440, 442-448
Dubois, D. 373
DuBois, D.L. 192, 327, 337
Dudley, M. 613
Dudley, R.L. 77-79

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Duncan, E.M. 632
Duncan, P.D. 63-64
Duncan, S.C. 605
Duncan, T.E. 500, 503, 506, 605
Dunham, R.M. 584
Dunne, M.P. 32
Dunphy, D. 353-354, 376, 380
Duran, B. 109
Duran, E. 109
DuRant, R.H. 636
Durbin, M. 635
Durkheim, E. 75
Dusek, J.B. 327-329, 334, 339
Dutra, R. 633
Dweck, C.S. 166-167
Dworkin, R. 290, 472
Dyk, P.H. 255, 352

E

Earls, F. 558
East, P.L. 419-421, 468-471
Eaves, L.J. 30, 35
Ebert, L. 399
Eccles, J.E. 143
Eccles, J.S. 28, 49, 159, 161-163, 165-167, 169-171, 189, 214, 222, 224-225, 311, 334-335, 390-391
Eckert, P. 376
Eddy, J.M. 271, 534-535
Edelbrock, C. 545
Eder, D. 126, 312, 376, 380-381, 468
Edge, K. 214, 217, 222, 225
Edmunds, H. 582
Edmundson, E. 451
Edmundson, K. 124, 129
Edwards, J. 532
Eggertson-Tacon, C. 547
Ehly, S.W. 338
Ehrhardt, A.A. 638
Ehrlich, T. 186
Eiche, K. 196
Eicher, S.A. 214, 383
Eichorn, D. 50-51, 63
Eisen, M. 472, 474
Eisenberg, N. 284, 286-287, 320
Ekman, P. 318
Elder, C. 588
Elder, G.E. 27
Elder, G.H. 78, 126, 142, 160, 535
Elkind, D. 615
Elkins, I.J. 34
Ellen, J.M. 626
Ellen, M. 424
Ellickson, P. 506-507, 512-513, 565
Elliott, D.A. 530
Elliott, D.S. 519-520, 523, 525-526, 544-546, 551, 555, 564-565
Elliott, G.R. 47
Emans, S.J. 469
Embry, D. 560
Eng, T.R. 624, 626, 636, 639
Engles, R.C.M.E. 379
English, L.M. 545
English, N.D. 545
Ennett, S.T. 375, 379, 421, 468, 636
Enrich, K.I. 248
Enright, R.D. 80
Ensminger, M.E. 26
Enzle, M.E. 401
Epperson, D.L. 148
Erez, M. 143
Erikson, E. 77, 81, 95, 121, 142, 146, 209, 241-242, 244-245, 251, 256, 352, 361, 400
Eron, L.D. 556
Erwin, P. 373
Espin, O.M. 443
Essau, C. 604
Estes, L.S. 588
Etzioni, A. 283, 287, 299
Evans, A. 451
Evans, C. 312
Ewing, M. 125
Eysenck, S.B.G. 35

F

Faderman, L. 450
Fagot, B.I. 519, 527
Fairburn, C.G. 576, 578, 580-581
Falconer, D.S. 24
Fallows, J. 188
Farber, B.A. 247
Farkas, G. 471
Farley, O.W. 614
Farnett, E. 612
Farrell, A.D. 469
Farrington, D.P. 519, 523, 528, 535, 553-555, 557
Fashola, O.S. 197
Fass, P. 283
Fassa, N. 145

Feagin, J.R. 168
Federal Bureau of Investigation 561
Feiring, C. 314, 352, 354-355, 360, 390-391
Fejgin, N. 125
Fekula, M.J. 297
Feldhusen, J.F. 403-404
Feldlaufer, H. 170
Feldman, J.J. 562
Feldman, K.A. 181
Feldman, S. 47, 210, 220, 228-229, 403, 419, 423-425, 451, 467
Felice, M.E. 420-421
Felson, R. 339
Fenzel, M. 336
Ferguson, R.F. 165
Fergusson, D.M. 471, 480, 485
Ferron, C. 641
Fessenden, F. 353
Fetrow, B. 99
Fetrow, R.A. 534
Fichter, M.M. 574
Field, A.E. 573
Figlio, R.M. 524, 551, 555
Filsinger, E. 342
Finch, M.D. 141
Fincham, F.D. 358
Fine, G.A. 429
Fine, M. 168, 418-419, 428
Finer, L.B. 646
Finger, J.A. 170
Fingerhut, L.A. 562
Finkelhor, D. 545-547
Finn, J.D. 162, 168
Fiqueira-McDonough, J. 162
Fischer, K. 277, 309-310, 399
Fish, J.A. 337
Fisher, J.D. 633
Fisher, P. 533, 612
Fisher, R.A. 38
Fisher, S. 191
Fisher, W.A. 633
Fiske, D.W. 329
Fitch, S.A. 250, 252-253, 352
Fitzgerald, L.F. 147
Fitzgibbon, M. 588
Flaherty, J. 334
Flanagan, A. 352, 358, 363
Flanigan, C. 464
Flannery, D.J. 417, 465, 550, 555, 557-561, 564
Flanzer, J.P. 558
Flay, B.R. 32, 505-506
Flemming, P.L. 628
Fletcher, A. 126, 391, 632
Flett, G.L. 335
Flinders, D. 169
Flood, M.F. 420
Florsheim, J. 362
Flory, R.W. 75, 81
Flowers, L. 190
Floyd, F.J. 439
Flynn, C. 606
Flynn, I. 633
Flynn, K. 588
Foerster, P. 138
Fogel, A. 88, 90, 96
Foltz, C. 270
Fombonne, E. 499, 602, 613-614
Fondacaro, K.M. 606
Fong, G.T. 487, 635, 641-642
Ford, K. 635, 637
Ford, M.E. 167
Fordham, S. 168-169, 382
Forehand, R. 633
Forest, J.D. 474
Forgatch, M.S. 99, 523
Forguson, L. 310
Forrest, J.D. 476
Forste, R.T. 423
Fortenberry, J.D. 632, 637, 640
Foster, J.D. 250
Foster, S.L. 89
Foster-Clark, F.S. 393, 395
Fouts, G. 585
Fowler, R.C. 609, 612
Fox, K. 125
Fox, R.A. 472
Fox, R.J. 559
Fraley, R.C. 355
Franklin, J.A. 542, 583
Franks, B.A. 269
Franzoi, S. 320, 354
Fraser, E. 247
Fredrickson, B.L. 316
Freedman, M. 399, 403
Freedman-Doan, C. 170
Freeman, C.P. 587
Freeman, L.N. 558
Freeman, W. 88
Frehill, L.M. 196
French, D.C. 86, 521, 525
French, S.A. 452, 578, 589

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Frenette, M. 188
Freud, A. 98, 100, 209-210, 212, 214, 313
Freud, S. 80, 358
Friedman, K.E. 580
Friedrich, W. 138
Friesen, W.V. 318
Frieze, I.H. 425
Frijda, N.H. 92-93
Frisch, R.E. 53
Froese, A. 614
Fuhrman, T. 216
Fuligni, A.J. 162-163, 167, 169, 214, 228-229, 294
Fulker, D.W. 35
Fulkerson, J.A. 61
Fuller, M.J. 60
Fulton, A.S. 248
Fuqua, D.R. 448
Furman, W. 351-352, 354-360, 363, 376-377, 390-391
Furnham, A. 589
Furstenberg, F.F. 396, 469, 471
Furukawa, T. 588-589

G

Gaddis, A. 60
Gagnon, J.H. 425, 442, 446
Gaillard, G.L. 636
Gaines, C. 294
Galbo, J.J. 390, 394, 397, 401
Galbraith, K.A. 419-420, 430, 433, 466, 468
Gale, A. 88
Galen, B.R. 425-426
Gallup, G.J. 76
Galotti, K.M. 269
Gamoran, A. 78, 162-163, 170
Garbarino, J. 77, 396
Garber, J. 315, 606
Garcia Bengoechea, E. 125
Gard, M.C.E. 587
Garfinkel, B.D. 608, 613-614
Garfinkel, P.E. 573
Gargiulo, J. 65
Garn, S.M. 417, 465
Garner, D.M. 573, 578-579
Garnets, L.D. 439
Garofalo, R. 452
Garrison, C.Z. 606
Gass, M. 131
Gati, I. 145
Gay, G. 169
Gayford, J.J. 353
Ge, X. 521, 524
Geary, D.C. 271
Geary, P.S. 250
Gebelt, J.L. 316
Geisinger, K.F. 244
Geist, R. 573
Gelfand, M.M. 417
Gelman, S.A. 264, 270
George, D. 448
Geracioti, T.D. 575
Geronimus, A.T. 471, 484
Gewirth, A. 290
Gibb, B.E. 390, 588, 606
Gibbons, J.L. 390
Gibson, P. 610
Gilbert, S. 184
Giles, P. 189
Gilks, W.R. 253
Gilligan, C. 219, 230, 284, 286-289, 298, 362
Ginsberg, M. 121
Ginsburg, S.D. 249
Giordano, P.C. 378, 422, 429, 525-527, 533
Girgus, J.S. 314-315, 604, 606
Girl Scouts of the USA 46
Gjone, H. 30, 528
Gladen, B.C. 56
Glasgow, D.G. 168
Gleason, T. 210, 213
Glodis, K. 244
Gnepp, J. 308, 318
Goerner, S. 88
Goldberg, A. 354
Golden, C. 440, 442
Goldman, J.A. 250, 252
Gomez, J. 443
Goodenow, C. 161-162
Goodman, M. 392
Goodson, P. 461
Goossens, L. 250
Gopnick, A. 310
Gordon, E.W. 167
Gordon, L.C. 359
Gordon, V.V. 419-420, 466-468, 632-633
Gorman-Smith, D. 533
Gottfredson, G.D. 557-558
Gottfredson, L.S. 148
Gottfredson, M.R. 558
Gottlieb, G. 29
Gottman, J.M. 89, 111

Gould, D. 128-129
Gould, M. 308
Goulet, D. 188
Goy, R W. 47-48
Graber, J.A. 47, 49, 57, 60-65, 92, 106, 311, 425-426
Grady, W.R. 422, 469-470, 632
Graef, R. 313
Graham, J.W. 468
Graham, S. 167
Gralen, S. 64-65
Granic, I. 17, 85, 88-89, 91-92, 96, 98, 102
Granovetter, M. 371, 393, 402
Granqvist, P. 78
Grant, K. 587-588, 605
Gray, J.J. 61
Gray, M.R. 222, 224-225, 352, 358, 466, 588-589
Greeley, A.M. 78-80
Green, S. 532
Green, V. 442
Greenberger, E. 140-142, 210-212, 391, 395-397
Greenbert, R.S. 624
Greene, A.D. 483, 485
Greene, B. 443
Greif, E.B. 59
Grieger, I. 194
Griffiths, J.K. 614
Grilo, C.M. 36, 168
Grinder, R.E. 16, 356
Grogger, J. 483
Groholt, B. 609
Grolnick, W.S. 209, 213, 219, 221
Gross, A.L. 308
Gross, D. 309
Gross, R.T. 59
Grossman, D. 609
Grossman, J.B. 399, 403, 405
Grossmann, K.E. 106
Grote, B. 421, 423
Grotevant, H.D. 147, 155, 210, 212, 219-220, 224, 249
Group for the Advancement of Psychiatry 609-610, 615-616
Grumbach, M.M. 47-48, 51-54
Grusec, J.E. 96
Guerra, N. 295-296, 553, 557, 563-564
Guiton, G. 152
Gulley, B. 417, 465, 560
Gullone, E. 605
Gullotta, T.P. 18, 123, 209, 542, 546-547
Gump, P. 159
Gurney, R.M. 242
Gustafson, S.B. 148
Guthrie, D. 612, 614
Gutman, L.M. 167
Guttentag, M. 148
Guttmacher, S. 644

H

Haase, B. 396, 405
Hacker, C.I. 636
Hackett, G. 149
Hagtvet, K.A. 338
Haight, W.L. 391, 403
Haken, H. 88
Hakim-Larson, J. 604
Hale, B.D. 125
Halford, G.S. 271, 276
Haliburn, J. 612
Hall, G.S. 15-16, 18, 77, 313
Hall, S.S. 61
Halpern, C.T. 414, 417, 465
Halpern-Felsher, B. 272, 424
Hamburg, B. 427
Hamer, D. 439
Hamer, R.J. 246, 249
Hamilton, J.A. 315
Hamilton, M.A. 391-392, 403
Hamilton, S.F. 141, 144, 151, 389-390, 392-393, 395-396, 403
Hammer, L. 582
Hammond, R.W. 533
Hammond, W.A. 606
Handel, P. 602
Hankin, B.L. 604-605
Hanmer, T.J. 230
Hansen, K.V. 450
Hansen, W. 468, 632
Hansford, B.D. 337
Harding, J.T. 472
Harold, R.D. 189
Harren, V.A. 145
Harrington, N.G. 500, 512-513
Harrington, R. 602
Harris, J.A. 37
Harris, M.B. 421
Harris, M.J. 36
Harris, P.L. 268, 307, 309, 318
Harris, R.J. 562, 585, 589

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Harrison, K. 586
Harrison, L. 425-428
Harry, J. 610
Hart, D. 299
Hart, K. 584, 587
Harter, S. 223-224, 227, 230, 314-315, 317, 327-329, 335, 339
Hartup, W.W. 106, 369
Harvey, S.M. 636
Haslett, S.J. 250, 252-253
Hastings, P. 96
Hatfield, E. 361
Hatter, D.Y. 194
Hattie, J. 328-329, 337
Haudek, C. 582, 588-589
Hauser, R.M. 143
Hauser, S.T. 66, 224
Haveman, R. 483
Havens, K.K. 635, 640
Haviland, J.M. 315-317
Haviland-Jones, J. 316, 318
Hawkins, J.D. 505, 557-559, 562, 564, 646
Hawkins, W.L. 401
Hay, D.E. 555, 557
Hays, R.D. 506
Hayward, C. 64
Hazan, C. 355, 359, 404
Heath, A.C. 31
Heath, D.H. 181
Heatherton, T.E. 218, 577-578, 580
Heaton, T.B. 423, 469, 478
Hein, K. 626, 637
Heke, J.I. 133
Helgeson, V.S. 211, 213-214, 230-231
Helmreich, R. 230
Helwig, C. 296-298
Hendrix, V.L. 149
Hendry, L.B. 395, 397, 405
Henggeler, S.W. 532, 535, 564
Henker, B. 582, 588-589
Henshaw, S.K. 463
Hepworth, D.H. 614
Herbener, E.S. 535
Herdt, G. 354, 441
Herek, G.M. 441, 448
Herman, C.P. 576, 578, 580
Herman, M.R. 213, 222, 224
Herman-Giddens, M.E. 51, 55-56, 336
Hernandez, E.I. 78
Hershey, K.L. 523
Hess, D.L. 318
Hetherington, E.M. 532
Heyerdahl, S. 255
Hickman, G.P. 191
Hicks, L. 170
Hidalgo, H. 442-443
Hier, S.J. 547
Higgins, E.T. 224
Hill, A.J. 578, 580, 582-583
Hill, J.P. 85, 87, 99-101, 107, 210, 212, 219, 227, 313, 354, 395-396, 401
Hillier, L. 425-428
Hinde, R.A. 86, 106
Hinton, S.E. 371
Hirsch, B. 123, 327, 342, 373
Hirschfeld, L.A. 270
Hirschi, T. 469
Ho, C. 397
Ho, T.P. 588
Hoberman, H.M. 613
Hockenberry-Eaton, M. 632
Hodge, K. 125, 133
Hodges, E. 372
Hodgman, C.H. 616
Hoffer, T. 172, 396
Hoffman, L.W. 143
Hoffman, M.L. 319
Hoffman, S.D. 484
Hoffmann, L. 166
Hogan, D.P. 27, 422, 464
Hoge, D.R. 78, 338
Hoggson, N. 646
Holden, C. 614
Holland, A. 574
Holland, J.L. 140, 185
Hollins, E.R. 168
Holmbeck, G.N. 85, 87, 98-100, 107, 192, 210, 212, 216, 219, 227, 313, 390
Holmes, K.K. 630
Holoford, S. 614
Holtzman, D. 633
Homan, J.E. 575
Hood, B. 191
Hood, J. 614
Hook, E.W. 640
Hops, H. 335
Horlick, M.B. 56
Horn, M. 512
Horn, S.S. 298-299
Hostetler, J.A. 392
Hotaling, G. 545-547
Hotz, V.J. 480-481

Houle, D. 25
Houminer, D. 145
Howard, M.M. 635
Howatson-Leo, L. 188
Howell, J.C. 551, 559
Hoyert, D.L. 610
Hoyt, D.R. 542, 545-547
Hoza, B. 360, 372
Hsu, L. 575, 588, 605
Huesmann, L.R. 553-556, 559
Huff, C.R. 557, 559-561, 564
Huh, K. 243
Huizinga, D. 523, 544-546, 557, 559
Huizinga, R. 554-555, 557, 559
Hultsman, W.Z. 402
Human Resources Development Canada 187-188
Humphrey, L.L. 581-584
Hunter, C.L. 256
Hunter, E. 79, 81
Hunter, J.E. 245
Huntington, G.E. 392
Huon, G.F. 578, 582
Hurtado, S. 197
Hussong, A.M. 378
Huston, A.C. 422
Hutchison, T. 400

I

Iacono, W.G. 34, 273-274, 604
Iannaccone, L.R. 76
Icard, L. 442-444
Inanuma, K. 581
Ingram, D.D. 562
Inhelder, B. 92, 138, 309
Institute of Medicine 511
Institute for Social Research 125
Ireland, M. 632
Ironson, G. 447
Irwin, C.E. 418
Isay, R.A. 441
Izard, C.E. 92-93, 111

J

Jaccard, J. 419-422, 466-468, 633
Jacklin, C.N. 148
Jackson, A.W. 164, 168-169, 171
Jacob, P.E. 181
Jacob, T. 85
Jacobs, J.E. 189, 271
Jacobson, K.C. 31-32, 37, 419
Jacobziner, H. 608
Jakob-Chien, C. 557, 559
James, S. 194
Janus, M.D. 546
Janveau-Brennan, G. 268
Janz, N.K. 639
Jarvis, S.V. 547
Jayakar, K. 443
Jemmott, J.B. 487, 635-636, 639, 641-642
Jemmott, L.S. 487, 635-636, 639, 641-642
Jencks, C. 167, 172
Jenkins, R.L. 545
Jennings, S. 191
Jensen, L. 75, 468
Jensvold, M. 315
Jernigan, L.P. 243
Jessor, R. 27, 423, 501
Jessor, S.L. 27, 501
Jewell, N.P. 638
Jimerson, D.C. 575
Jobes, D.A. 608-610, 612-613
Johnson, A.M. 359
Johnson, C. 513, 590
Johnson, J.L. 196
Johnson, M.H. 276
Johnson, R.C. 35
Johnson, R.E. 624
Johnson, R.W. 475
Johnson, S.L. 604
Johnson, W.G. 580
Johnston, L.D. 497-500, 507
Joiner, G.W. 588
Jones, E.F. 474
Jones, G.B. 145
Jones, M.B. 126
Jones, M.C. 57, 63, 333
Jones, R.M. 247-248
Josselson, R. 186, 249-250, 253
Joyner, K. 352-353, 452
Junger, M. 519
Juntunen, C.L. 150, 152
Jussim, L. 165, 189

K

Kablaoui, B.N. 141
Kagan, J. 553
Kahlbaugh, P. 316
Kahn, J.H. 148
Kail, R. 271, 276
Kaiser Foundation 635

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Kalakoski, V. 255
Kalmuss, D.S. 472, 475
Kandel, D. 98, 374-375, 505, 510-511
Kang, S.Y. 645
Kanouse, D.E. 630
Kantor, H. 152
Kanu, A. 632
Kao, M. 417, 419-420, 468
Kaplan, E.H. 309
Kaplan, H.B. 342
Kaplowitz, P.B. 51, 54
Kasen, S. 469
Kashani, J.H. 606
Kashima, Y. 229
Kashubeck, S. 588
Kaslow, N.J. 606
Katchadourian, H. 48, 414
Katz, J. 181, 580, 635
Katzman, M. 588-589
Kauffman, M.B. 181
Kauffman, S.A. 88
Kaufman, A.E. 558
Kaufman, J.G. 545
Kaufmann, R.B. 464
Kawasaki, H. 443
Kaye, W.H. 575, 581
Kazdin, A.E. 564
Keating, D. 88, 92, 171, 271, 274, 278
Keating, L. 185-186, 193
Keefe, K. 330
Keel, P.K. 61, 573
Keenan, K. 532
Kegan, R. 251
Keith, T.Z. 338
Keller, M.B. 602
Kelley, J. 76
Kelly, A. 632
Kelly, K. 188
Kelly, M. 632
Kelso, J.A.S. 88, 90
Kemper, K.A. 588
Kemper, T. 404
Kenardy, J. 580
Kendall, P. 553, 563-564
Kennedy, R.E. 65, 604-605
Kenny, D.A. 337
Kenny, M.E. 584, 587
Keogh, B.K. 159
Kerr, M. 87
Kett, J. 392, 542
Kiernan, E.A. 468
Kiiveri, H. 253
Killen, M. 588, 594-298
Kim, H.K. 529
Kim, J.E. 532
Kimmel, D.C. 439
Kinder, B.N. 447
King, R.A. 614
King, S.L. 334, 577
King, V. 78
Kingsberry, G.G. 338
Kinney, D.A. 126, 382-383, 469
Kinsman, S.B. 469
Kirby, D. 487-488, 639, 643-644
Kirkpatrick, L.A. 77-78
Kirshnit, C.E. 125
Kitagawa, E.M. 422
Kitchener, K.S. 275-276
Kityama, S. 229
Kitzinger, C. 439, 441
Klaczynski, P.A. 269, 271, 277-278
Klahr, D. 271
Klaw, E.L. 403
Kleiber, D.A. 125, 392
Klein, M.W. 560
Klein, R.G. 564
Kleniewski, N. 80
Klerman, G.L. 604
Kliewer, W. 352
Knowlton, B.J. 272
Kobak, R. 219
Koch, G.G. 379
Kochanek, K.D. 610
Koenig, L.J. 577, 585
Koenig, O. 262
Koff, E. 59, 578, 580
Kohlberg, L. 185, 284-290, 292, 295
Kohler, H.-P. 26
Kohn, M.L. 139, 143
Komatsu, L.K. 269
Konarski, R. 354, 359, 376
Koopmans, J.R. 31, 35
Korboot, P.J. 547
Korenman, S. 484
Kosky, R. 614
Kosslyn, S.M. 262
Kostanski, M. 605
Kotchick, B.A. 633
Kovacs, M. 527, 602, 612
Kowaleski-Jones, L. 420, 424
Kox, W. 79
Kozol, J. 80

Krahn, D.D. 577
Kramer, R. 284, 287, 292
Kramer, T.J. 143
Krau, E. 143-144, 153
Krebs, D.L. 289
Kreiss, J.K. 638
Kremen, A.M. 220, 223, 231
Kroger, J. 146, 241, 247-250, 252-255, 584
Krueger, R.F. 529
Krumboltz, J.D. 145
Ku, L. 415, 420, 422, 470, 634-635
Kuba, S.A. 589
Kuczynski, L. 96
Kuh, G.D. 194
Kuhl, J. 217
Kuhn, D. 271, 275-276
Kuk, L.S. 185, 247, 249
Kulieke, M.J. 163, 169
Kumar, R. 319
Kumka, D.S. 143
Kunnen, E.S. 250
Kurdek, L.A. 447
Kurlakowsky, K.D. 606
Kurth, C.L. 577
Kurtz, G.L. 547
Kurtz, P.D. 547
Kusumakar, V. 376
Kuttler, A.F. 356, 360
Kvernmo, S. 255
Kwan, M. 417
Kwiatkowski, C.F. 546

L

Labouvie, E.W. 510-511
Ladd, E.C. 283
LaForce, B. 250
LaGreca, A.M. 356
Lahey, B.B. 527
Laible, D.J. 96
Lamanna, M.A. 426
Lamborn, S.D. 165, 213, 215-216, 220, 339
Lammers, C. 468
Lampman-Petraitis, C. 313-314
Land, D. 106, 219
Landry, D.J. 429, 476, 639
Lane, E.J. 196
Langer, L.M. 588, 635
Lanz, M. 394-395, 397
Lapsley, D. 286, 615
Larkin, K.C. 149
Larkin, R.W. 371, 382
Larsen, R.J. 311
Larson, R. 99-100, 168, 222, 225-227, 312-31
316, 320-321, 369, 385, 425
Lask, B. 589
Latane, B. 375
Lathrop, M. 99
Lauman, E.O. 440, 449, 468
Laumann, E. 637
Laurent, C.R. 78-79
Lauritsen, J. 470, 558
Laursen, B. 85, 98-101, 106, 227, 352, 354
369, 378, 390
Lavine-Powers, J. 141, 144
Lawrence, L. 633
Lazarus, R. 92
LeCompte, M. 169
Ledingham, J.E. 602
Lee, J. 295-296
Lee, R. 545
Lee, S. 588-589
Lee, V.E. 160-161, 172-173
Lee-Kim, J. 294
le Grange, D. 583
Lehman, E.B. 274
Leichliter, J.S. 633, 640
Leiderman, P.H. 339
Leit, R.A. 61
Leitenberg, H. 414, 608
Leland, N.L. 632-633
Lemerond, J. 612
Lempers, J.D. 393-394, 397, 401
Lent, R.W. 149
Leon, G.R. 61
Leonard, K.E. 511
Lerner, R.M. 142, 144, 181-182
Lesser, G.A. 98
Lesser, I.M. 246, 248, 250
Lester, E.K. 271
Leukefeld, C.G. 555, 562, 565
Leventhal, T. 545
Levine, A. 196
Levine, C. 182, 185-186, 193-195, 198, 244, 251
Levine, G. 271
Levine, M.P. 64-65, 576, 582, 585, 590-591
Leviton, M. 295-296
Levy, J.C. 602
Levy, S.R. 633
Lewinsohn, P.M. 335, 602, 604-606, 608, 613, 615

Lewis, C. 272
Lewis, M. 88, 92-93, 95, 97, 104, 306-309, 315, 319
Li, C. 24, 30, 39
Libertoff, K. 544
Liddle, R.A. 575
Lightfoot, C. 468
Lightfoot, M. 645
Lin, C. 342
Lin, K. 359
Lindberg, L.D. 476
Lindsay, D.M. 76
Linver, M. 421
Lipsey, M.W. 524
Lishner, D.M. 564
List, J.A. 271, 274
Litardo, H.A. 466
Litovsky, V.G. 339, 341
Littlewood, R. 589
Liu, J.S. 253
Livson, M. 331
Lobovitz, D.A. 602
Lochman, J.E. 555
Loeber, R. 532, 554-555, 557, 559, 564
Loevinger, J. 246
London, K.A. 474-475
Longmore, M.A. 422, 429
Looft, W.R. 148, 544
Lord, S. 171, 390
Lorence, J. 141
Loriaux, D.L. 48
Lorion, R. 558
Love, A. 582
Low, J.M. 475
Lown, E.A. 636
Lowry, R. 631-632
Lucas, M. 248
Luebker, C. 227
Luffman, J. 188
Luster, T. 419, 428, 466-467, 470, 632-633, 635-636
Lykken, D.T. 25, 34
Lynch, J.H. 212, 215-219
Lyons, N. 230

M

Macaluso, M. 640
Macaskill, G.T. 35
Maccoby, E.E. 26, 29, 89, 92, 97, 148, 227, 339, 353, 362, 519
MacIver, D. 161, 164, 166
MacKinnon, C.E. 448
MacKinnon-Lewis, C. 98
Macleod, J. 376, 381
Madden, P.A.F. 31
Madger, L.S. 626
Madhere, S. 143
Madon, S. 165
Maehr, M.L. 161, 165-166, 170, 172
Magai, C. 92
Magdol, L. 519, 529
Magnusson, D. 63-66, 107, 148, 417, 504
Maguin, E. 556-558, 564
Magura, S. 645
Mahoney, J.L. 119, 125-126
Main, S.R. 161, 164
Makkar, J.K. 588
Malatesta, C.Z. 92-93
Malcarne, V.L. 606
Males, M. 476
Malkin, A.R. 585
Mallory, M.E. 243, 250
Mangelsdorf, S.C. 399, 403
Mann, M. 271
Mannheim, B. 143
Manning, W.D. 422, 429
Manos, M. 561
Marcia, J.E. 185, 242-244, 246-252, 255
Marcotte, D. 605
Mare, R.D. 163
Mareschal, D. 276
Marini, M.M. 148
Markiewicz, D. 377
Markovits, H. 268
Markstrom, C.A. 247, 249, 256
Markstrom-Adams, C. 249
Markus, H. 229, 361
Marmorstein, N.R. 606-607
Marsh, H.W. 328-329, 335, 337-338
Marshall, S.K. 253
Marshall, W.A. 47, 51-53
Marsiglio, W. 448
Martens, R. 129
Martin, J. 89, 92, 339
Martin, S. 332
Martini, T. 96
Marttunen, M.J. 613
Maruyama, G. 338
Masten, A.S. 109
Matsuda, S. 392
Matute-Bianchi, E. 382

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Maxson, C.L. 560
Maxwell, A.E. 636
May, K. 35
Mayeda, R. 443
Mayer, J.D. 321
Mayhew, K.P. 32
Maynard, R.A. 471, 480-481, 483-484
Mayo, K. 588
Mays, V.M. 443-444
McAdams, D.P. 400
McAnarney, E.R. 616
McCarroll, N. 133
McCarthy, C. 240
McCarthy, J. 471, 480
McCarthy, K. 171
McCarthy, M. 577
McCartney, K. 36, 521, 525
McClenny, B. 272
McCord, J. 524, 535, 554, 556
McCormick, S. 59
McDermott, J.F. 611
McDowell, E.E. 615
McDowell, R. 188
McElroy, S.W. 480-481, 484
McEwen, B.S. 47-48, 57
McFadden, S.H. 92
McFarlane, M. 641
McFarlane, T. 580
McGlothlin, H. 294
McGue, M. 34
McGuigan, K. 512, 565
McIntosh, J.L. 609-611
McIntyre, J.G. 379
McKenry, P.C. 191
McKinney, K. 427
McLellan, J.A. 77, 284, 300
McLeod, C.R. 611
McLoyd, V.C. 107
McMahon, R.J. 87
McNamarra, J.J. 614
McNeely, C. 421
McNicholas, F. 582
Mead, G.H. 218
Medbery, R. 129
Medici Skaggs, N. 86
Mednick, S.A. 555
Meeus, W. 87, 252, 259-260, 347
Meilman, P.W. 79, 244, 251-252
Meldman, M.A. 339
Melton, G.B. 564
Merriman, W.E. 271, 274
Merten, D.E. 372
Merton, R.K. 405
Messervey, D. 376
Metalsky, G.I. 608
Metzger, E.D. 575
Meyer, J.C. 255
Meyer, J.M. 31
Michalson, L. 306
Michaud, P.A. 641
Michel, Y. 588
Midgley, C. 161-162, 165-167, 169-172, 33
Mildred, H. 589
Miller, A.T. 547
Miller, B.C. 415-423, 465-469, 475, 477-47
Miller, C.K. 480
Miller, D.C. 272, 276-277
Miller, D.E. 75
Miller, G.E. 533
Miller, J.B. 230
Miller, J.Y. 505
Miller, K.E. 419
Miller, K.S. 415, 428, 633-634
Miller, T.Q. 505
Miller, W.B. 32, 38, 418, 465, 467
Miller-Tutzauer, C. 511
Milligan, C. 609
Mills, A. 356
Mills, J. 586
Millstein, S.G. 424
Milton, K. 242
Minuchin, S. 89, 582-584
Misovich, S.J. 633
Mitchell, A.M. 145
Mitchell, C. 471
Modell, J. 392
Moely, B.E. 475
Moffitt, T.E. 27, 57, 63, 66, 524-525, 554
559
Mohr, J.J. 196
Moise, J.E. 553-554, 559
Mokros, H. 558
Molenaar, P.C.M. 39
Molnar, B.E. 545-546
Monroe, S.M. 353
Monson, B.H. 416
Montemayor, G.R. 209
Montemayor, R. 18, 98, 99, 250
Montgomery, D.E. 308
Montgomery, M.J. 354
Moore, J. 362, 561, 634
Moore, K. 463, 483, 485, 635

Moore, S. 242, 414, 416, 425-426, 633
Moran, G.F. 400
Morano, C.D. 612
Morey, L. 580
Morgan, M.C. 420-421
Mori, D.L. 580
Morokoff, P.J. 634
Morris, A.S. 29
Morris, N.M. 37, 417-418, 442, 465
Morris, P. 406
Morris, R.E. 561, 631
Morrison, D.R. 483, 485
Mortimer, J.T. 141, 143
Morton, S.C. 507, 513
Mory, M. 382-383
Moselle, K.A. 497
Mosher, W.D. 464, 631, 635, 638
Moshman, D. 264, 269-270, 275-276
Moskowitz, D.S. 602
Moss, H. 575, 581
Mott, F.L. 418, 420, 424, 465
Mott, J.A. 32
Mulatti, L. 361
Mulhall, P.E. 632
Mumford, D.B. 588-589
Munro, G. 544-545
Munsch, J. 394-395
Murphy, S.L. 610
Murry, V.M. 474
Musante, G.J. 580
Mussen, P.H. 57, 63, 333
Muth, J.L. 577
Muthersbaugh, H.P. 77

N

Nagoshi, C.T. 35
Nagy, S. 608, 635
Naidoo, J. 361
Nakamura, J.W. 611
Nakata, Y.E. 141
Namerow, P.B. 472, 475
Napolitano, M.A. 586
Narasimham, G. 271
Nardi, P.M. 446-448
Narring, E. 641
Nasser, M. 587
Nathanson, C.A. 462
National Center for Health Statistics (NCHS) 54, 483, 608-610
National Center for Research in Vocational Education 149-151
National Commission on Excellence in Education 183, 195
National Heart, Lung, and Blood Institute Growth and Health Study Research Group 55
Nauta, M.M. 148
Nay, R.W. 608
Neale, M.C. 25, 31, 34
Neiderhiser, J.M. 34
Neimeyer, G.J. 249
Neiss, J. 383
Nelsen, H.M. 78
Nelson, J.A. 610
Nesselroade, J.R. 214
Newcomb, M.D. 467, 526
Newcomb, T.M. 181
Newcomer, S.F. 420, 465
Newman, B.M. 197, 382
Newman, P.R. 382
Newman, R. 197, 338
Newmann, E.M. 165
Nicholls, J.G. 166
Niego, S. 390, 403
Nilzon, K.R. 606
Nippold, M.A. 269
Nitz, K. 556
Nobert, L. 188
Noegel, R. 574
Nolen-Hoeksema, S. 314-315, 604-606
Norman, E. 512
Normandin, L. 614
Norris, A. 635, 637
Norton, M.C. 416
Nowak, A. 88
Nowak, M. 577
Nucci, L.P. 290-292, 294-297
Nurius, P. 361
Nurmi, J.E. 138, 255
Nuttall, E.V. 472, 474
Nye, I.F. 546

O

Oakes, J. 152, 162-163, 170
Oakley, A. 639
O'Bannon, R.O. 631
Obeidallah, D.A. 55-56, 526
O'Brien, K.M. 148
O'Connell, P. 88
O'Connor, P. 191

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

O'Connor, T.G. 33
O'Dea, J.A. 577
O'Donnell, J. 559, 562
O'Donnell, K. 227
Oetting, E. 533
Offer, D. 98
Office of Juvenile Justice and Delinquency Prevention 546
Office of National AIDS Policy 628
Office of National Drug Control Policy 500
Offord, D.R. 126, 520
Ogbu, J. 169, 382
Ogden, J. 587-588
Oh, M.K. 627, 631
Ohannessian, C. 314, 423
O'Hara, R.P. 145
Olds, D.L. 564
Olsen, J.A. 221, 224-226
Olsen, R.J. 471
Olson, T.D. 423
Olsson, G.I. 606
Olthof, T. 307
Olweus, D. 553
O'Malley, P. 334, 341, 497-500, 507
O'Neal, P. 545
O'Neil, R. 372
Opinion Research Corporation 544
Orenstein, P. 58, 425
Organization for Economic and Cooperative Development 187
Orlofsky, J.L. 246, 248-250
Ormond, C. 272
Orr, D.P. 640
Orr, E. 342
Ortiz, C.G. 472, 474
Osborne, J.W. 338
Osgood, D.W. 126
Oslak, S. 429, 639
Ostrander, R. 608
Ottens, A.J. 194
Overton, W.F. 266, 268-270

P

Pack, R.P. 627, 631
Padian, N.S. 638
Page, R.N. 162-163, 170
Paige, J.M. 418
Paige, K.E. 418
Paik, H. 585
Paikoff, R.L. 49-50, 85, 106-107, 311, 414, 416, 427
Paley, B. 88
Palladino, D.E. 249
Pallas, A.M. 163
Pallin, V. 578, 580, 582
Palmerus, K. 606
Pancer, S.M. 191
Paniak, C. 273-274
Parcel, G. 633, 636
Pargament, K.I. 79
Parke, R.D. 87, 372
Parker, J. 372
Parker, R. 443
Parker, S. 61, 126
Parpal, M. 97
Pascarella, E.T. 180-181, 184-185, 187-190, 193-194, 276
Pasupathi, M. 443
Patel, R. 589
Patrick, B.C. 217, 224
Patterson, G.R. 86-87, 89, 96, 98, 102, 106, 108, 521, 523-525, 527-528, 554, 556-557, 632
Patton, G.C. 510
Pautler, A.J. 141
Pawlak, S.A. 401-402
Pawlby, S.J. 356
Paxton, S.J. 589
Pazienza, N.J. 145
Peeke, L. 602
Pendergrast, R.A. 636
Pentz, M.A. 513
Pepler, D. 88-89, 354
Perdue, L. 586
Perner, J. 308
Perosa, L.M. 248
Perosa, S.L. 248
Perozek, M. 483
Perry, C.L. 512-513
Perry, W. 185, 284
Peshkin, A. 382
Peskin, H. 331, 333
Petersen, A.C. 47-48, 50, 59-60, 62-63, 65, 92, 314, 330, 332, 604-605, 607
Peterson, B. 586
Peterson, E. 483, 511
Petit, G. 558
Petitpas, A. 125, 127
Petraitis, J. 505
Petrie, S.D. 383

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Petrie,T.A. 579
Petril, S.A. 35
Petrillo, G.H. 78
Pfeffer, C.R. 602, 614
Philliber, S. 646
Phillips, M. 167
Phillips, S. 141, 145, 246, 248-249, 276
Phinney, J.S. 146, 255
Phongsavan, P. 499
Piaget, J. 92, 106, 138, 265, 268, 276, 278, 284, 309-310
Pianta, R.C. 390-391
Piccinino, L.J. 464, 631, 635
Pike, A. 32-33
Pike, K.M. 582-583
Pillard, R.C. 439
Pimentel, E.E. 151
Pinhas, L. 586
Pintrich, P.R. 164-165, 167, 171
Pipher, M. 230, 381
Pittman, K.J. 121
Plato 134
Platts, M. 588-589
Pleck, J.H. 420, 422, 470, 634-635
Pleiss, M.K. 403-404
Pliner, P. 335
Plomin, R. 23, 29, 33, 36, 38, 556
Plourde, P.J. 638
Plummer, F.A. 638
Podd, M.H. 249
Pogue-Geile, M.R. 36
Polivy, J. 576-578, 580
Ponirakis, A. 556
Ponterotto, J.G. 195
Ponton, L.E. 632
Poole, M.E. 255
Pope, H.G. 61, 586
Port, R.F. 90
Posner, M.I. 523
Poteet, D.J. 613
Pottebaum, S.M. 338
Poulin, E. 86, 376, 535
Powell, A.L. 580
Powers, A.M. 635
Poznaski, E. 558
Preddy, D. 271
Price, R.K. 519
Prieto, L. 75
Prigogine, I. 88, 91
Prinstein, M.J. 356
Prinz, R.J. 533
Pritchard, M.E. 334, 577
Pryor, F.L. 188
Pryor, R. 142, 149
Public Policy Productions 426
Pugh, M.D. 378
Pulkkinen, L. 511
Pumariega, A.J. 588
Purdie, V. 357
Putnam, R.D. 283

Q

Quatman, T. 210
Quigg, B. 547
Quinton, D. 356

R

Racine, Y.A. 520
Racusin, G.R. 606
Radke-Yarrow, M. 523
Radloff, L.S. 602-604
Raffaelli, M. 420, 422
Ragan, N.B. 56
Raine, A. 524, 555
Ramirez-Valles, J. 467
Ramsey, E. 554, 556-557
Rappaport, H. 248
Rapson, R.L. 361
Rathunde, K. 126
Ratner, M.S. 418
Raudenbush, B. 577-578
Raudenbush, S.W. 558
Raveis, V.H. 510-511
Rawlings, D. 424
Rawls, J. 290
Read, D. 247-248, 250
Ream, G.L. 79
Reese, C.M. 265
Reese, H.W. 214
Register, C.A. 474
Reid, H. 645
Reid, I. 129
Reid, J. 87, 97-98, 108, 532, 534-535
Reilly, M. 638
Reimer, M. 315
Reinherz, H.Z. 606-607
Reis, H.T. 88, 106
Reiser, L.W. 60
Reiss, D. 532
Reiss, I. 423
Reiter, E.O. 47-48, 51-53, 62

Rende, R. 29, 32, 38
Repinski, D.J. 211, 219
Resnick, M.D. 632
Reuman, D.A. 161, 164
Reynolds, A.L. 169
Reynolds, M. 272, 276
Rhode, P. 602, 613, 615
Rhodes, B. 584
Rhodes, J.E. 391, 399, 403, 405
Ricco, R.B. 270
Rice, K.G. 192, 249
Rich, C.L. 609, 612
Richards, M. 168, 352, 354, 425, 427
Richardson, D. 439
Richardson, J.T. 78-79
Richardson, S. 253
Richey, C.M. 640
Riederle, M.H. 421, 427
Rierdan, J. 59, 578, 580
Rinćon, C. 357
Rindfuss, R.R. 27
Rinehart, P.M. 352
Riordan, R.J. 196
Ritter, P.L. 339
Rivara, F.P. 558
Rivera, B. 558
Riviere, B. 195-196
Robbins, C. 481
Robbins, P.R. 614-615
Roberts, G. 125, 128
Roberts, R.E. 609
Roberts, T.-A. 316
Roberts, W. 319
Robin, A.L. 89
Robins, L.N. 519, 532
Roderick, M. 170-171
Rodgers, J.L. 16, 24, 26-28, 30-31, 35, 37-39, 421, 424, 465
Rodgers, K.B. 466
Rodin, J. 316, 582-583
Roeser, R.W. 161-162, 165, 167, 170
Rogan, W.J. 56
Rogosch, F. 88, 501, 603
Rohr, M.E. 545
Romer, D. 632-633
Romney, D.M. 606
Root, M. 588
Rorty, M. 582, 588-589
Rosario, M. 645
Roscoe, B. 353-354
Rose, J.S. 511
Rose, M.L. 441, 448
Rose, R.J. 29, 508
Rose, S. 425
Rosen, L.W. 579
Rosenbaum, J.E. 161-163, 169-170
Rosenberg, M. 328, 341, 402
Rosenberg, P.S. 628
Rosenblatt, P.C. 361
Rosenblum, G.D. 315
Rosenfeld, R.A. 27
Rosenthal, D. 633
Rosenthal, S.L. 146, 210, 220, 228-229, 242, 414, 416, 425-426, 634
Rosman, B.L. 582-584
Rothbart, M.K. 523
Rothenberg, R. 637, 646
Rotheram-Borus, M.J. 545-546, 631, 639, 645
Rotundo, E.A. 450
Rowe, D.C. 23-24, 26-27, 30-32, 35, 37-39, 417, 421, 424, 465, 556, 560
Rowe, I. 246, 248
Roy, A. 614
Roye, C.F. 635
Royzman, E.B. 319
Rubin, K.H. 372
Rubin, R.A. 338
Rubinowitz, L.S. 163, 169
Rubinson, R. 633
Ruble, D. 59-60
Rudolf, K.D. 606
Rudy, D. 96
Ruggiero, K.M. 169
Runeson, B.S. 612
Russell, S. 452
Rutter, M. 98-99, 161, 601-603, 605-606
Ryan, B.A. 185-186, 193
Ryan, R. 165, 209-210, 212-219, 221, 223-224, 584
Ryland, E.B. 196
Ryu, S. 141, 143

S

Saarni, C. 307, 309, 318, 320-321
St. Lawrence, J.S. 487, 631, 634-635, 641-644
Salovey, P. 321
Saltzman, W. 558
Sameroff, A. 162, 169, 371, 603
Sampson, R.J. 393, 396, 558
Sanchez, M. 471
Sanders, L.L. 624

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Sanders, M. 578
Sanders, S.G. 480-481, 484
Sandstrom, K.L. 141
Sandvik, E. 311
Saner, H. 565
Sanford, N. 181
Santelli, J.S. 632, 644
Santor, D. 376
Santos, M.J. 80
Saragovi, C. 230-231
Sargent, R.G. 588
Sarigiani, P.A. 65, 604-605, 607
Satcher, D. 419
Sattler, J.M. 601
Savin-Williams, R. 341, 354, 360, 362, 438-446, 448-449
Sawhill, I. 464
Sax, L.J. 191
Saylor, E.S. 194
Scales, P.C. 390
Scannell, E.D. 580
Scaramella, L.V. 467, 469, 527
Scarr, S. 521, 525
Schaefer, E.S. 340
Schaefer, W.D. 277
Schafer, M.A. 631
Schaffer, D.L. 188
Scharf, M. 354-355, 377
Scheier, L.M. 342
Schermer, E. 582
Scheuerer-Englisch, H. 106
Schiefele, U. 165, 167, 169
Schlegel, A. 392
Schmidt, F.L. 245
Schmidt, L.C. 402
Schmitt, J.P. 447
Schmitz, M.F. 216
Schneider, B.H. 377
Schneider, M. 443
Schneider-Rosen, K. 603
Schommer, M. 275-276
Schooler, C. 139, 143
Schore, A.N. 92, 96
Schreiber, G.B.B. 56
Schreiber, N.B. 472
Schulenberg, J. 141-142, 144, 504, 511
Schunk, D.H. 164-165
Schur, E.A. 578
Schuster, M.A. 630
Schwartz, D. 161
Schwartz, P. 439, 442
Schwartzman, A.E. 602
Schweitzer, R.D. 547
Schwitze, A.M. 194
Scribner, S. 276
Seamon, J.G. 274
Sears, J.T. 354
Sedlacek, W.E. 196
Sedlak, A. 545-547
Seefeldt, V. 125
Seeley, J.R. 602, 613, 615
Seidman, E. 336
Seif, H. 452
Seiffge-Krenke, I. 362
Seligman, M. 96
Seligman, M.E.P. 321, 518, 606
Selles, T. 249
Sellin, T. 524
Selman, R.L. 100-101
Serbin, L.A. 527
Sesma, A. 210, 213
Sessa, F.M. 107, 210, 214
Sessions, D.N. 474
Sewell, W.H. 143
Shaffer, D. 609, 612, 614
Shaffer, L. 352
Shafii, M. 612-613
Shain, L. 247
Shanahan, M.J. 141-142
Shanley, N. 315
Shannon, T.R. 80
Shapiro, C.M. 635
Shapiro, J.L. 645
Shaver, P. 77-78, 357, 359, 404
Shaw, H.E. 585
Sheeber, L. 607
Sheets, R.H. 168
Sheingold, K. 59
Shelden, R.G. 555
Sheley, J.F. 562
Shellow, R. 546
Sherkat, D.E. 81
Sherman, R.T. 579
Sherrod, D. 446
Sherwin, B.B. 417
Shew, M.L. 641
Shiboski, S.C. 638
Shiner, R.L. 606-607
Shisslak, C.M. 588
Shope, J.T. 512
Shrum, W. 334
Shulman, S. 354, 362, 377

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Shultz, T.R. 276
Sickmund, M. 542, 546-547, 551-553, 562
Sicotte, N. 574
SIECUS 416
Siegel, D.J. 92
Sieving, R. 420-421
Silbereisen, R.K. 332
Silburn, S. 614
Silverberg, S. 85, 99, 209-213, 215-216, 392
Silverman, M. 170
Silverstein, B. 586
Simmonds, R.B. 78
Simmons, D.D. 242
Simmons, R.G. 63-65, 170-171, 312, 334-336, 576
Simon, N.G. 556
Simon, R.W. 312
Simon, V.A. 357-358, 361
Simon, W. 442, 446
Simonoff, E. 574
Simons, R.L. 359, 420, 545
Simons, R.M. 468
Simpson, J.A. 608
Singer, M. 551, 558-559
Singh, S. 415, 463, 486, 646
Sionean, C. 634
Sippola, L.K. 360
Skaalvik, E.M. 338
Skinner, E.A. 165, 211, 213-214, 217, 221-222, 225
Skinner, M.L. 523
Skoe, E.E. 246, 248-249, 255
Skorikov, V.B. 140-141, 147
Slap, G.B. 62
Slavin, R.E. 163, 197
Small, S.A. 419, 428, 467, 470, 632-633, 635-636
Smetana, J. 98-101, 288, 290-291, 293-295
Smit, E.K. 338
Smith, A. 377
Smith, B. 443
Smith, C. 481, 560, 632
Smith, E.A. 415, 418
Smith, E.I. 78
Smith, E.P. 255
Smith, F.L. 126, 128
Smith, H. 151
Smith, J. 160-161, 172
Smith, K. 608
Smith, L.A. 564
Smith, L.B. 88, 90
Smith, M.A. 425
Smith, R.S. 406
Smith, T.W. 418, 423
Smith-Rosenberg, C. 450
Smolak, L. 64-65, 576, 582, 585, 587-589, 591
Smoll, R.E. 126, 128
Smollar, J. 211, 219
Sneesby, K. 421, 423
Snyder, H.N. 542, 546-547, 551-553, 562
Sochting, I. 255
Sodian, B. 271
Solky, J.A. 221, 224
Sonenstein, E. 420, 422, 464, 470, 476, 631, 634-635
Sorell, G.T. 354
Sorensen, E. 607
Sorenson, A. 211-212
Soundheimer, D.L. 636
South, S.J. 471
Spear, L.P. 92
Speece, D.L. 159
Speed, T.P. 253
Spence, J.T. 230
Spencer, M.B. 107
Spencer, T. 564
Sperling, M.B. 192
Spiegelhalter, D.J. 253
Spigner, C. 636
Spirito, A. 611-612, 615
Spitz, R.A. 601
Spitzberg, I.J. 182, 193
Sprecher, S. 361, 427
Squire, L.R. 272
Srebnik, D. 415
Sroufe, L.A. 92, 358, 601, 603
Stangor, C. 298
Stanton, B.F. 642
Stapley, J.C. 315-316
Stapp, J. 230
Stark, R. 76, 81
Stattin, H. 63, 65-66, 87, 107, 120, 125-126, 525
Steele, C. 166, 338
Steen, S.N. 577
Steer, R.A. 613
Steffen, P. 469
Steiger, H. 577, 580, 583
Stein, J.A. 60
Steinberg, L. 29, 64-65, 85, 87, 92, 98-101, 105-108, 140-142, 210-216, 219-220, 222,

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

224-225, 227, 339-340, 352, 358, 391, 466, 632
Steiner, H. 61, 578
Steiner-Adair, C. 586-587
Stemmler, M. 607
Stengers, I. 88-89, 91
Stephen, J. 247
Stephens, W.N. 361
Sterling, C.M. 247
Stern, D. 141, 149-151
Stevans, L.K. 474
Stevens, N. 369
Stevens, R.J. 337
Stewart, M.W. 78
Stice, E. 578, 585-586
Stillion, J.M. 615
Stimmel, T. 194
Stinson, K.M. 396
Stipek, D.J. 165, 167
Stock, J.L. 635
Stoelb, M. 614
Stokes, G. 414
Stolley, K.S. 474-475
Stone, B. 632
Stone, D. 632
Stone, K.M. 630-631
Stone, M.H. 612
Stone, M.R. 371, 382
Stoneman, Z. 448
Stoolmiller, M. 417, 419, 521, 525-528, 530, 534
Storck, M. 533
Stouthamer-Loeber, M. 482, 554, 632
Strage, A.A. 191, 193
Strauss, J. 584
Strayer, J. 319-320
Strean, W.B. 125
Streib, H. 78-79, 81
Striegel-Moore, R.H. 572, 576, 578, 584-591
Strimple, R.E. 255
Strober, M. 574, 580-583
Strommen, M.P. 77
Strong, K.G. 578, 582
Strube, M.J. 588
Strunin, L. 632
Stryker, L.A. 632
Sturkie, K. 558
Styne, D.M. 47-48; 51-54
Suarrez-Orozco, C. 169
Suarrez-Orozco, M. 169
Sullivan, A. 192, 403
Sullivan, H.S. 352
Sullivan, K. 192
Sun, R. 464
Sun, S.W. 192
Super, D.E. 140, 142, 147, 149
Surbey, M.K. 57
Susman, E.J. 28, 49, 556
Swaim, K.F. 545
Swaim, R. 533
Swanson, H.L. 273
Sweller, J. 271
Swicegood, C.G. 27
Sykora, C. 579
Sylvia, R.D. 400
Szalacha, L.A. 426, 429
Szapocznik, J. 109

T

Taipale, V. 356
Tajfel, H. 382
Talbert, L. 28, 37, 417, 442, 465
Tam, H.P. 248
Tanfer, K. 638
Tangney, J.P. 315
Tanner, J.M. 47, 50-53, 59
Tatar, M. 394-395, 397
Tatsuyuki, K. 614
Taylor, B. 63, 330
Taylor, D.M. 169
Taylor, R.D. 169
Teasdale, J. 93, 96
Tennenbaum, D.L. 85
Terenzini, P.T. 180-181, 185-190, 193-194
Terwogt, M.M. 307
Testa, R.J. 447
Tevendale, H.D. 337
'tHart, H. 79
Theander, S. 573, 575
Thelen, E. 88, 90, 96
Thelen, M.H. 580
Theobald, W. 376, 468-469
Thiel, K.S. 354, 395-396, 401
Thomas, D. 80, 587
Thomas, E.L. 630-631
Thompson, E.A. 503, 512-513
Thompson, L.A. 35
Thompson, R.A. 96, 307, 579
Thompson, S. 425-426, 588
Thornberry, T.P. 481-482, 554-555, 557-559
Thorndike, R.L. 270

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Thorndike, V.V. 182, 193
Thorne, B. 353
Thornton, A. 419-420, 422-423, 466, 468, 470
Thurlow, C. 382
Tice, D.M. 218
Tiedeman, D.V. 145
Tierney, J.P. 399
Timyan, J. 630-631
Tinto, V. 181, 186, 197
Tisak, M. 290-291
Tittle, C.K. 143
Tobin-Richards, M.H. 332
Tolan, P.H. 553, 563-565
Toliver, S. 194
Tolman, D.L. 426, 429
Tomkins, S.S. 92
Tomori, M. 613
Topolski, T.D. 33
Torney-Purta, J. 297
Toth, S.L. 602-603
Tracy, P.E. 551, 555
Trautman, P. 613
Treasure, J. 574
Trebay, G. 61
Treboux, D. 420, 423, 469
Tremblay, M. 129
Tremblay, R.E. 524, 553, 556-557, 564
Tremble, B. 443
Trinke, S.J. 355
Trueman, J.A. 56
Truglio, R. 602
Trulear, H.D. 80-81
Truong, N.L. 452
Tsai, S.L. 143
Tuijnman, A. 184
Turiel, E. 288, 292, 294, 297-299
Turkheimer, E. 25-26, 36, 38-39
Turner, H.R. 580
Turner, R. 423, 425
Turner, S. 512
Tversky, A. 145

U

Udry, J.R. 27-28, 37, 352-353, 359, 415, 417-418, 420-421, 428, 442, 451, 465
Ulman, K.J. 59
Ulrich, B.D. 88
Underwood, A. 313
United Nations Programme on HIV/AIDS (UNAIDS) 643
Upchurch, D.M. 420-421, 466, 470-471, 480, 636
Urberg, K.A. 380, 382-383
Urdan, T.C. 161, 167, 169
US Census Bureau 183, 196
US Department of Education 191

V

Vaidyanathan, P. 361
Valencia, R.R. 165, 169
Valery, J.H. 191
Valiant, G.E. 321
Vallacher, R.R. 88
Valois, R.E. 631
Vance, B.K. 442
Vandenberg, S.G. 35
van den Oord, E.J.C.G. 30-31
van der Valk, J.C. 31
Vanfurth, E.F. 583
van Gelder, T. 90
van Hoof, A. 244-245, 251-252
Van Horn, K.R. 247
Van Lieshout, C. 308
Vargas, L.A. 533
Vasquez, E. 443-444
Vásquez-Suson, K.A. 354
Vazsonyi, A.T. 557
Velum, J.R. 183
Ventura, S.J. 463, 470
Verhulst, E.C. 30
Vernon, P.A. 37
Veroff, J. 128
Vetere, A. 88
Viken, R.J. 31
Vinovskis, M.A. 462
Vodanovich, S.J. 143
Voelz, S. 269
Vondracek, F.W. 140-142, 144, 147, 149
Von Salisch, M. 318
Voss, H.L. 519-520, 526
Voydanoff, P. 472, 475

W

Waber, D.P. 271
Wagstaff, D.A. 635, 640
Wainryb, C. 296, 299
Wald, A. 630
Waldron, M. 39
Walker, H. 519
Walker, L.J. 288

BUCHAREST CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Waller, G. 582
Walsh, A.S. 75
Waltz, J.A. 276
Wandrei, M.L. 192
Wang, C.C. 638
Wang, M.C. 167
Wannan, G. 613-614
Ward, S.L. 266, 269
Warda, U.S. 636
Warheit, G.J. 588
Warner, R.S. 76
Warr, D. 425, 427-428
Warr, M. 469
Warren, C.W. 636
Warren, K.C. 475
Warren, M.P. 49-50, 53, 57, 66, 331-332, 579
Wartella, E. 422
Washington, A.E. 624, 638
Wasserheit, J.N. 636-638
Wasserman, E.L. 577, 585
Waterman, A.S. 146, 185, 245, 250-252
Waterman, C.K. 250, 252
Waterman, K.K. 248
Waters, B. 613
Waters, P. 227
Watson, L. 194
Weber, M. 75
Webster-Stratton, C. 532
Weed, S. 468
Wehlage, G. 164-165, 172
Wehner, E.A. 355, 357-360
Wei, E.H. 482
Weiner, B. 96
Weinfurt, K.P. 608
Weinstein, M. 419-420, 466, 468
Weiss, A.B. 183
Weiss, B. 315
Weissman, A. 612
Weissman, M.M. 604
Wellborn, J.G. 165, 213, 217, 221, 224
Wellman, H.M. 264
Wells, L.E. 340
Wells, R.D. 614
Welsh, D.P. 363
Welte, J.W. 499, 507
Weltzin, T. 575, 604
Wentzel, K.R. 393, 402
Werner, E.E. 397, 401, 406
Wertheim, E.H. 582, 584, 589
Wertsch, J.V. 400-401
West, C.K. 337
Wester, K. 559
Westrom, L. 624
Whalen, S. 126
Whaley, A.L. 635, 644
Whaley, T.J. 192
Whitbeck, L.B. 78, 417, 419-421, 423-424, 467-468, 542, 545-547
White, K.S. 469
White, N. 607
White, R. 121
Whitehead, B.D. 283
Whitehouse, A.M. 588-589
Whitesell, N.R. 227, 314-315
Whiting, B.B. 87
Whiting, J.M. 87
Whiting, J.W. 418
Whitt, E. 185
Wichstrom, L. 613
Widmer, E.D. 420
Widom, C. 545, 551, 555-556, 558
Wierson, M. 633
Wiesner, M. 525
Wigfield, A. 165, 167, 169-171, 334-335
Wiggers, M. 308
Wijting, J.P. 143
Wild, T.C. 401
Wilder, D.H. 186
Wilfley, D.E. 587-588
Wilkinson, S. 439, 441
Willemsen, E.W. 248
Williams, C.L. 513
Williams, J.M. 332
Williams, L.L. 557
Williams, V.A. 352, 354
Williams, W.L. 450
Willis, A.S. 475
Willis, D.J. 533
Willis, R.J. 481
Wilson, A. 92-93, 248
Wilson, B.J. 89
Wilson, V. 380, 383
Wilson, W.H. 276
Wilson, W.J. 523
Wilson-Shockley, S. 352, 355
Wimmer, H. 308
Windle, M. 497, 500-501, 503-505, 508-511
Windle, R.C. 497, 503, 509
Wingood, G.M. 634, 636, 639, 646
Wintre, M.G. 191
Wiseman, C.V. 586
Wiseman, F. 424

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Wolf, K.M. 601
Wolfe, B. 483, 575
Wolfe, D.A. 352
Wolfgang, M.E. 524, 551, 555
Wolner-Hanssen, P. 638
Wonderlich, S. 581
Wong, C.A. 169
Wood, B.J. 403
Wood, E. 273-274
Wood, G.A. 312
Wooden, W.S. 443
Woodside, D.B. 575
Woodward, L.J. 471, 480, 485
World Health Organization 602
Wornian, K. 585
Worthington, R.L. 150, 152
Wright, J.D. 562
Wright, L.S. 194
Wulff, D.M. 78
Wyatt, G.E. 421, 427
Wylie, R.C. 337
Wynne, E.A. 283

Y

Yaffe, Y. 191
Yager, J. 587
Yamaguchi, K. 505
Yarber, W.L. 631-632
Yates, M. 77, 284, 299-300
Yau, J. 294
Yoder, A.E. 253-254
Yoder, K.A. 542, 545-547
Yoshikawa, H. 564
Yost, L.W. 608
Youm, Y. 637
Young, D. 609, 612
Young, S.E. 602
Youniss, J. 77, 80-81, 100-101, 211, 219, 284, 299-300
Youth and America's Future 149
Yung, B.R. 533

Z

Zabin, L.S. 465
Zaharopoulos, E. 125
Zaitchik, D. 271
Zakin, D.E. 63-64, 312
Zalar, B. 613
Zald, D.H. 273-274
Zea, M.C. 197
Zeiss, A.M. 605
Zelli, A. 556
Zellman, G.L. 472, 474
Zellner, D. 577-578
Zey, M.G. 405
Zhang, Y. 546
Zielinski, M. 339
Zimmer-Gembeck, M.J. 354
Zimmerman, M.A. 467
Zimmerman, R.S. 588, 635
Zimmermann, P. 106
Zinnbauer, B.J. 79
Zisman, P. 380, 383
Ziv, A. 62
Zubrick, S.R. 614
Zucker, K.J. 441
Zuckerman, M. 35

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Index tematic

A

bandonuri 556-557
bordarea sistemelor dinamice în dezvoltarea normativă 85-208
  constrângerile între relaţiile parentale şi cele cu congenerii 106-107
  contextul ecologic 86-88, 107-110
  contrângerile între procesele intra- şi interindividuale 105-106
  tranziţiile de fază 91, 100-105
  modelele de conflict între părinţi şi adolescenţi 98-105
  multistabilitate 90
  principii 88-91
  procese de feedback 89
  punct de atracţie 90
  puncte de bifurcaţie 91
  scale de timp interdependente 90-91
  schimbări survenite în structura organizaţională a familiilor 102-104
  spaţiul de stare 90
  şi procesele interpersonale 92-96
  şi procesele intraindividuale 96-98
abordări sistemice, *vezi* abordarea sistemelor dinamice în dezvoltarea normativă
abuzul asupra copiilor 468, 545-546, 558-559, 614, 636
abuzul sexual 468, 545, 614
acnee 54, 62
activitatea fizică, *vezi* sporturi şi timp liber
activităţi desfăşurate în timpul liber, *vezi* sporturile şi timpul liber
actul sexual 415-416
  alte motive decât dorinţa sexuală 427-428
  constrângerea 416, 426-427, 635-636
  influenţa prietenilor 375, 418, 421,
  parteneri 416
  şi sarcina în adolescenţă 464-465, 467, 469, 477
  tendinţe istorice 415-416
  vârsta la care are loc primul contact sexual 38, 415, 418, 420, 465, 526, 531, 635-636
acţiune
  necontrolată 230-231
  şi autonomie 217-218, 229-232
  şi moralitate 290
adopţia şi sarcina la adolescenţi 474-475, 478-479
adulţii neînrudiţi
  abordări care se concentrează pe persoană 170, 172, 389, 393-398
  abordări care se concentrează pe rol 389, 393-394
  abordări contextuale 389, 391-393, 397
  comparaţii istorice 391-392
  comparaţii culturale 392-393, 395-398
  componente instrumentale 397-398, 402, 406-407
  componente emoţionale 390, 401-405
  concentrarea pe activităţi şi dobândirea de abilităţi 401-402
  credibilitatea ca sursă de informaţii 457
  direcţii viitoare în cercetare 406-407
  eroi 404-405
  idoli 404-405
  neglijaţi în cercetare 390-391
  profesori 393-394, 397-398
  relaţii cu 389-412
  şi activităţile extracurriculare 391-392
  şi mentori, *vezi* mentori
  şi munca 391-393, 402, 406
  şi rolul social 389, 393
  şi sarcina în adolescenţă 470
  şi segregarea pe vârste 391-392
  şi teoria sistemelor ecologice 399

BCU CLUJ CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

afecte negative
  diferenţe de gen 314-315, 604-605
  şi abuzul de alcool 509
  şi dezvoltarea emoţională 311, 313-315
  şi empatia 319-320
  şi problemele de comportament 523-524
  şi pubertatea 49, 311
  şi starea depresivă 601-602
  şi tulburările de alimentaţie 579-581
agresivitate
  deficite fizice 531
  deficite psihologice 531
  factori biologici 555
  factori familiali 556
  faţă de parteneri 357-359, 530-532
  faţă de congeneri 521-525
  în copilărie 98, 521, 544-545, 553-556
  şi deficitele social-cognitive 555-556
  şi problemele de comportament 520, 524, 530-532
analizele etnografice 380, 382-383
androgeni 28, 37, 48-49, 417, 442
angajare, *vezi* munca şi cariera
anorexie nervoasă (AN) 572-600
  alimentaţie excesivă/eliminare 573
  caracteristici şi trăsături 573
  tipul restrictiv 573
antrenori, sporturi 126, 128-130
anxietate 33, 58, 247, 310, 314, 603
apostazie 78-79
argumentare 263, 266-271
  deductivă 266-270
  inductivă 266-270
  matematică 270-271
  morală principială 285-289
  morală prosocială 284, 286-287
  spaţială 270-271
  ştiinţifică 270-271
arme de foc 552-553, 561-562, 610-611
asumarea de riscuri
  şi argumentarea morală 295-296
  şi bolile cu transmitere sexuală 545-546, 629-639
  şi comportamentul sexual 424, 469, 530
ataşament
  şi adaptarea la facultate 191
  şi experienţele romantice 355-359, 377
  şi îndrumarea 403
  şi problemele de identitate 248
  şi relaţiile cu congenerii 106-107, 377-378
  şi socializarea religioasă 77-78, 80
atleţi 579
autonomie cognitivă 210, 216
autonomie comportamentală 210, 228-229, 23
autopercepţia şi dezvoltarea stimei de sine 327-347
  diferenţele culturale/etnice 165, 228-229, 333-336, 338
  echilibrarea stimei de sine 328-329
  influenţele maturaţionale 330-334
  macroinfluenţele 341
  măsurarea stimei de sine 328
  practicile parentale de educaţie 338-340
  probleme legate de definire 327-328
  probleme de măsurare/metodologice 329, 333-334, 336-337, 340-341
  sine global *versus* specific 328-329
  şi circumstanţele familiale 341-342
  şi experienţele romantice 356-357
  şi încadrarea în timp a pubertăţii 330-334
  şi măsurătorile prin autoraportare 329
  şi monitorizarea 401
  şi rezultatele şcolare 336-338
  şi sexualitatea 426-427
  şi tranziţiile între şcoli 334-338
  vezi şi dezvoltarea identităţii
avort 462, 464, 474, 478

B

bande 557, 559-561
  activităţi 560-561
  definiţie 559
  implicarea tinerelor 560-561
  membri 560
  motive ale aderării 561
  numărul de persoane implicate 553, 559-56
  şi armele de foc 562-563
  şi drogurile 560, 562-563
  şi minorităţile etnice 533
  şi violenţa în familie 559
bande de tineri, *vezi* bande
băieţi
  corelaţiile psihologice ale schimbărilor di adolescenţă 49, 60-61, 63-64
  dezvoltarea stimei de sine 333-335
  maturizarea prematură 63-64, 333, 465
  maturizarea târzie 63-64
  omucideri 551-552
  probleme de conduită la 520, 522, 527, 529-530

  schimbările fizice al pubertate 51-53, 60
  schimbările hormonale la pubertate 48
  sexualitatea 429, 442
  şi sportul 128
  taţii adolescenţi 470, 476-477, 481-482, 527, 561
  tinerii din minorităţile sexuale 441-442, 446-448
  vezi şi diferenţele de gen
bărbaţi, *vezi* băieţi
bulimia nervoasă 572-600
  caracteristici 573

C

caractere sexuale secundare
  dezvoltare 51-53
  semnificaţie 58-59
carieră, *vezi* muncă şi carieră
căsătorie 463, 478, 481
căutare de senzaţii 35, 505, 512
cocaină 498
colicistikinen 575
comportamente deviante, *vezi* probleme de comportament
comportamente tranzitorii 26-27, 30-32
comportamentul antisocial
  parental 505, 556
  studiile genetice asupra comportamentului 33
  vezi şi probleme de conduită, infracţiune, delincvenţă
compoziţia corpului la pubertate 53
  ţesutul adipos la fete 53, 56-57, 60-61, 576
comunicarea părinţi-adolescenţi 420, 466, 577
comuniune 229-232
  necontrolată 230-231
conservatorism 35
consumul de alcool la petreceri 499, 510-511, 631
consumul de droguri *vezi* consumul şi abuzul de droguri
consumul şi abuzul de alcool 497-517
  abstinenţii 503-504
  băutorii moderaţi 504-505, 508
  băutorii ocazionali 504-505
  băutorii cu probleme 498, 504-505, 508, 510
  băutorii înrăiţi 504-505
  ca mecanism de coping 508-509
  consumul de alcool la petreceri 499, 510-511, 631
  consumul de alcool şi şofatul 497
  creşterea consumului 507-510
  iniţierea în consum 506-507
  programe de prevenire 512
  scăderi şi distanţare de 510-511
  stimularea emoţiilor pozitive 509
  studiile genetice asupra comportamentului 31
  şi delincvenţă 552-553
  şi justificarea morală 295-296
  şi riscul de comportament ce duce la infectarea cu BTS 631
  şi sinuciderea 613
  şi temperamentul 509
  şi violenţa 563
  tendinţe în epidemiologie 498-500
  tipologia consumului de alcool 504-505
consumul şi abuzul de droguri 497-517
  abordarea psihopatologică a dezvoltării de-a lungul vieţii 501
  analiza abordării conceptuale 501
  creşterea dozelor 507-510
  diferenţele de gen 499, 504-505
  eforturile de prevenţie 502-503, 511-512
  factorii protectori 506-507
  impactul asupra dezvoltării 497-498
  indicatori 505-511
  influenţele familiale 505-507
  influenţele congenerilor 374-375, 505-509
  iniţierea în utilizarea drogurilor 500, 505-507
  Middle Adolescent Vulnerability Study (MAVS) 502, 508
  modelul procesului de socializare 506-507
  programele de prevenţie desfăşurate în comunităţi 512-513
  scăderi în/renunţare la 510
  studii empirice 502-511
  studiile genetice asupra comportamentului 31-32, 507-508, 510
  şi adoptarea rolurilor de adult 511
  şi argumentarea morală 295-296
  şi armele de foc 562-563
  şi bandele 561, 563
  şi comportamentele cu risc de dobândire a unei boli cu transmitere sexuală 631
  şi fuga de acasă 546
  şi infracţionalitatea/delincvenţa 553, 559, 562-563
  şi rasa/etnia 500, 506-507, 513
  şi sinuciderea 497, 509
  şi taţii adolescenţi 482
  şi violenţa 562-563

  tendinţe în epidemiologie 498-500
  variabilitatea mare 502-503
contextul cultural
  compatibilitatea culturală şi rezultatele şcolare 169-170
  şi abordarea sistemelor dinamice 87, 107-110
  şi dezvoltarea autonomiei 228-229
  şi dezvoltarea morală 294
  şi dezvoltarea valorilor de muncă 143
  şi experienţele romantice 361
  şi problemele de alimentaţie 587-589
  şi problemele de conduită 533
  şi relaţiile cu adulţii neînrudiţi 392, 393-398
  şi relaţiile cu congenerii 384
  şi sarcina la adolescente 470
  şi sexualitatea 413, 418-419, 425, 442-444
  vezi şi rasa/etnia
contextul social 75-205
contextul comunităţii
  şi abordarea sistemelor dinamice 107-110
  şi comportamentul sexual 422
  şi delincvenţa 558, 564-565
  şi dezvoltarea autonomiei 225
  şi relaţiile cu adulţii neînrudiţi 395
  şi sarcina la adolescente 470
convenţiile sociale 290-292
convertirea religioasă 77-79
copiii părinţilor adolescenţi 483-485, 527
copilăria
  agresiune 98, 521, 524-525, 553-556
  competenţele emoţionale la începutul copilăriei 307-308
  în cazul persoanelor ce au probleme cu alcoolul 505
  problemele de comportament 523-524, 534
  programele de prevenţie în 534, 564
  temperamentul 523-524, 553
creşterea copiilor, *vezi* parenting
creşterea fizică
  schimbări la pubertate 51-54
  studiile genetice supra comportamentului 36-37
  vezi şi dezvoltarea la pubertate şi creşterea fiziologică
creşterea testiculelor 52-53
crimă 550-551, 561
culte 76, 78-79
cunoaştere 263, 265-266
  conceptuală 263, 265-266
  declarativă 263, 265-266
  procedurală 263, 265-266

D

debutul pubertăţii 54, 61
delincvenţa 550-571
  atitudine ascunsă 555
  atitudine deschisă 555
  căi de dezvoltare 555
  conflictul cu autorităţile 555
  congenerii delincvenţi 521, 526, 530, 557
  debutul timpuriu 553
  delincvenţii violenţi 558-559
  etiologie 553
  factorii biologici 556
  factorii de risc 555-556
  factorii familiali 339-340, 556, 558
  factorii sociali 558
  indicatori din copilărie 523, 553-554
  iniţierea în delincvenţă de către congeneri 526, 530
  în găşti 560
  la mamele adolescente 527
  la taţii adolescenţi 482
  oficial *versus* autoraportate 551
  prevalenţă 520, 552-553
  prevenţie şi intervenţie 532, 563-565
  şi consumul de droguri 505, 552-553, 559, 562-563
  şi şcoala 557
  versus problemele de comportament 550
delincvenţa juvenilă, *vezi* delincvenţa
depresie 601-608
  a părinţilor 523, 614
  diferenţele de gen 315-316, 604-605
  efectele pubertăţii 58, 63, 604-605
  factorii cognitivi 605-606
  factorii genetici şi biologici 604-605
  influenţele sociale 606-608
  ipoteza recurenţei 604-605
  modelele diadei de stres 605, 608
  modelul tranzacţiei ecologice 603-604
  perspectiva de dezvoltare 603-604
  simptome 602
  sindroame depresive 602
  stare depresivă 601-602
  studiile genetice asupra comportamentului 32-33
  şi abuzul de alcool 505
  şi comportamentul sexual 424
  şi dezvoltarea emoţională 315-316
  şi imaginea corporală 577, 580, 604
  şi problemele de comportament 527-528

  - şi izolarea socială 602
  - şi meditaţia excesivă 606
  - şi sinuciderea 601, 612
  - şi tulburările de alimentaţie 577, 580, 604
  - tulburarea distimică (TD) 611
  - tulburările depresive 602
  - tulburările depresive majore 602
- dezvoltarea autonomiei 209-239
  - autonomia emoţională 210-211, 223-224, 583-584
  - autonomia cognitivă 210, 217
  - autonomia comportamentală 210, 228-229, 231
  - definirea autonomiei 210
  - dimensiuni multiple ale autonomiei 210-211
  - funcţiile autonomiei 211-214
  - în contexte sociale 222-224
  - perspective ce pun accentul pe influenţele relaţiilor sociale 219-220
  - perspective ce pun accentul pe sine şi motivaţie 217-218
  - perspective organico-maturaţionale 214-216
  - perspective psihoanalitice 214-215
  - procese în 222-227
  - şi acţiune 217-218
  - şi adaptarea studenţilor la facultate 191-192
  - şi alte aspecte ale maturităţii psihologice 211
  - şi comportamentul parental 224-225
  - şi context 227
  - şi controlul psihologic 219-220
  - şi experienţele romantice 352
  - şi genul 229-232, 583
  - şi individualizarea 214-215
  - şi interacţiunile sociale 224-227
  - şi internalizarea standardelor sociale 224
  - şi locusul intern al cauzalităţii 217
  - şi metamonitorizările 219
  - şi problemele de alimentaţie 578, 583-584
  - transformările în relaţiile familiale şi conflictul 99-100, 227, 294-295
  - variaţiile culturale 228-229
- dezvoltarea cognitivă 262-282
  - abordarea sistemelor dinamice, cogniţia şi emoţia 92-96
  - codificarea 263
  - constrângerile asupra capacităţii cognitive 263-264
  - cunoaşterea 263, 265, 276
  - definirea cogniţiei 262-264
  - deprinderile de memorare şi restricţiile de procesare 272-274
  - factori ce moderează exprimarea deprinderilor cognitive 277-278
  - implicaţiile rezultatelor 278-279
  - învăţare 263
  - la copiii născuţi de mame adolescente 483
  - mecanismele de dezvoltare responsabile 275-277
  - orientările metacognitive 264, 275
  - procesele cognitive 266-274
  - procesul de luare a deciziilor 271-272, 277-278
  - raţionamentul deductiv şi inductiv 266-270
  - raţionamentul matematic 270-271
  - raţionamentul spaţial 270-271
  - raţionamentul ştiinţific 270-271
  - recuperarea 263
  - studiile genetice asupra comportamentului 35-36
  - şi dezvoltarea emoţională 92-96, 277, 305, 307, 309-311, 319
  - şi echilibrarea 276
  - şi educaţia în facultate 185
  - şi maturizarea lobilor frontali 276
  - şi specificitatea domeniului 264
  - şi statusul identităţii 246-249
  - şi sinuciderea 610
- dezvoltarea emoţională 305-326
  - abilităţile şi competenţele dezvoltate/dobândite 317-320
  - afectele negative 314-315
  - autonomia emoţională 210-211, 223-224, 583-584
  - cele şase emoţii primare 307
  - competenţele emoţionale la începutul copilăriei 307-309
  - comportamentul de „front puternic" 318
  - controlul emoţiilor în copilărie 309-310
  - diferenţele de gen 314-317
  - disimulările emoţionale 308-309, 317-319
  - emoţiile amestecate 317
  - emoţiile conştiente 307-308
  - emoţiile pozitive 313, 321
  - empatia 319-320
  - experienţele emoţionale 306, 313-319
  - influenţele asupra vieţii emoţionale 309-312
  - manifestările emoţionale 306-309, 317-319
  - mândria 307-308
  - ruşinea 307-308, 315-316
  - stările emoţionale 306
  - şi conştientizarea subiectivităţii 310
  - şi depresia 314-315

  şi dezvoltarea cognitivă 92-96, 277, 305, 307, 309-311, 319
  şi experienţele de viaţă 312
  şi experienţele romantice 312, 314, 352
  şi identitatea 316-317, 320-321
  şi schimbările hormonale la pubertate 49-50, 58, 311-312, 315
  şi tulburările de alimentaţie 579-581
  teoria minţii şi înţelegerea emoţiilor în copilărie 308
dezvoltarea genitală la băieţi 52-53
dezvoltarea greutăţii
  schimbările la pubertate 53, 56-57, 60-61, 65, 333-334
  studiile genetice asupra comportamentului 36-37
  vezi şi tulburările de alimentaţie
dezvoltarea identităţii 240-261
  caracteristicile în diferite grupări ale statusurilor identităţii 246-250
  confuzia dintre identitate şi rol 241-242
  critici aduse abordării statusului identităţii 244-245
  critici aduse teoriilor despre dezvoltarea statusului identităţii 251-253
  crizele de identitate 242, 576
  definirea identităţii 241
  definirea identităţii de sine 241-242
  identitatea de grup 382
  identitatea sexuală 426-427, 439-440, 450
  identitatea vocaţională 141-142, 146-147
  modelul statusului identităţii al lui Marcia 242-243
  moratoriul psihosocial 242
  operaţionalizările empirice ale identităţii 242-244
  paternurile şi procese de dezvoltare 250
  procesele de formare a identităţii 242
  statusul de conturare 146-147, 243, 248, 251
  statusul difuz 146, 243, 249-252, 584
  statusul de dobândire a identităţii 146, 243, 246-247, 254, 576
  statusul moratoriu 147, 243, 247-248, 250, 252, 254, 576
  stilul orientat către evitare 147
  stilul orientat către informare 147, 247
  stilul orientat către reguli 147, 248
  şi contextele sociale 253-254
  şi dezvoltarea emoţională 316-317, 320-321
  şi etnia 255-256, 338, 587-588
  şi genul 254-255
  şi îndrumarea 401
  şi religia 77
  şi tulburările de alimentaţie 576, 578, 583-584
  teoria lui Erikson 241-242
  utilizarea Lanţurilor Markov în cercetare 252-253
  validarea conceptului de status al identităţii 245
  vezi şi dezvoltarea autopercepţiei şi a stimei de sine
dezvoltarea intelectuală, *vezi* dezvoltarea cognitivă
dezvoltarea la pubertate şi creşterea fiziologică 46-71, 105-106
  compoziţia corpului 53
  ipoteza devierii şi încadrarea în timp 330-331, 333
  ipoteza încheierii stadiilor de dezvoltare şi încadrarea în timp 330-331, 333
  legăturile psihologice 49-50, 57-66
  modificările hormonale 48-50, 58-59
  schimbările fizice 51-54
  semnificaţia caracterelor sexuale secundare 58-59
  semnificaţia creşterii şi dezvoltării la pubertate şi creşterea psihologică 60-61
  semnificaţia încadrării în timp 63-66, 311, 330-334
  semnificaţia nivelului de dezvoltare 62
  semnificaţia menarhei şi debutul producerii spermatozoizilor 59-60
  studiile genetice asupra comportamentului 37
  şi depresia 58, 63, 604-605
  şi dezvoltarea emoţională 49-50, 58, 311-312, 315
  şi sarcina în adolescenţă 465-466
  şi sexualitatea 417, 465
  şi stima de sine 330-334, 336
  şi tulburările de alimentaţie 61, 575-577
  şi variaţiile 54-57
dezvoltarea morală 283-304
  angajamentul moral şi serviciul în folosul comunităţii 299-300
  conceptele includerii/excluderii din grupurile sociale 298-299
  conceptele libertăţii civile 297-298
  concordanţa judecăţii morale în contexte diferite 288-289
  coordonările în judecată 297-299
  coordonările în conceptele morale şi sociale 292-293

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

  diferențele de gen 287-288, 299
  egalitate și echitate 291
  judecata hedonistă 285-286
  judecata morală în situații de risc 295-296
  judecata morală prosocială 284, 286-287
  judecata preconvențională 285-286
  judecăți asupra autorității legitime a adultului 293-295
  judecăți și poziții în ierarhia socială 296
  moralitatea ca domeniu distinct al cunoașterii sociale 289-291
  moralitatea convențională 285-286
  orientarea îngrijirii 284, 287-288
  orientarea justiției 288
  perspective contrastante asupra adolescenței 283-284
  principiul judecății morale 286-289
  schimbări longitudinale 286-287
  și convențiile sociale 290-292
  și cunoașterea psihologică 290
  și presupunerile informaționale 296
  și problemele personale 290-291, 293-294
  teoria lui Kohlberg 285-289
dezvoltarea părului pubian 51, 58
dezvoltarea pilozității faciale 53
dezvoltarea religioasă 75-84
  alegerile religioase 75-77
  apostazia 78-79
  atașamentul parental și socializarea religioasă 78
  caracterul și educarea în spiritul valorilor 122-123
  convertirea 77-79
  neimplicarea religioasă 78
  religia drept câștig în dezvoltare 80
  religia și adolescența 77
  religiozitatea 78
  și sarcina în adolescență 470, 474
  și sexualitatea 423
dezvoltarea sânilor 51, 58
dezvoltarea tinerilor 119-137
  caracterul și educarea în spiritul valorilor 121, 295
  comportamentul sexual și programele educaționale 487-488
  definiție 120
  lipsa de programe 121-124
  potențialul sportului ca activitate pozitivă 124-127
  prevenirea contractării bolilor cu transmitere sexuală și programele aferente 646
  proiectarea de programe sportive pentru stimularea dezvoltării 127-132
  și competențe 121
  și dezvoltarea autonomiei 226-227
dezvoltarea vocațională, *vezi* muncă și carieră
diferențele de gen
  și acțiunea și comuniunea 229-232
  și apartenența la o bandă 560
  și bolile cu transmitere sexuală 626, 628, 630, 633-634, 638-639, 642-643
  și comportamentele parentale autocratice 231
  și consumul de droguri 499, 504-505
  și depresia 315-316, 604-605
  și dezvoltarea autonomiei 229-232, 583
  și dezvoltarea carierei 143, 147-149
  și dezvoltarea cognitivă 277-278
  și dezvoltarea emoțională 314-317
  și dezvoltarea identității 254-255
  și dezvoltarea morală 287-288, 299
  și educația școlară 189-190
  și experiențele romantice 362
  și nivelul vocii 230
  și obiectele de studiu din școală 166-167
  și prieteniile 374, 377
  și problemele de comportament 520, 525, 527, 532-533
  și relațiile cu adulții neînrudiți 396
  și sexualitatea 415, 419, 425-427
  și sinuciderea 527, 608, 610, 613
  și stima de sine și tranziția în școală 334-336
  și studiile genetice asupra comportamentului 30, 37, 39
  și tinerii din minoritățile sexuale 441-442, 446
  și tulburările de alimentație 573, 575-577, 579-580, 584
diferențele sexuale, *vezi* diferențele de gen
disciplina inductivă 340

E

echilibrare 276
ectopia cervicală 629
educarea în spiritul valorilor 122-123, 296-297
educația, *vezi* rezultatele școlare, facultatea ca tranziție către stadiul de adult, școala, educația sexuală
educația sexuală 418, 487, 643
educația superioară, *vezi* facultatea ca tranziție către stadiul de adult
efectele aculturației 109-110, 587-589

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

efectele cartierului
  şi calitatea de părinte 108
  şi delincvenţa 525, 558
  şi sarcina în adolescenţă 460-471
  şi sexualitatea 422
efectele interacţiunii individ-mediu 521
  activ 521
  evocativ 521
  pasiv 521
  reacţia la evenimente 521
  restricţionarea la opţiunile din mediu 521
emergenează 25
emoţii pozitive 313, 321
emoţiile autoconştiente 307-308
empatie 319-320
epistază 25
eroi 399
etnie, *vezi* rasă/etnie
evenimente din viaţă
  consumul de droguri şi stresul 507-509
  şi depresia/sinuciderea 605, 612
  şi dezvoltarea emoţională 312, 314-315
  şi personalitatea 34-35
  şi tulburările de alimentaţie 591
exerciţiile excesive 61, 579
experienţele romantice 351-368
  agresivitatea faţă de partener 356, 358, 529-530
  ale tinerilor din minorităţile sexuale 354, 359-360, 444-450
  autonomia 352
  calitatea relaţiilor 356
  componentele diadice 362-363
  contextul grupului 352-353, 359-360
  creşterea interesului pentru/activităţi desfăşurate cu persoane de sex opus 352-353
  despărţiri 352, 356
  diferenţele de gen 363
  diferenţele individuale 355-357
  diversitate 355, 362-363
  efectele emoţionale 312, 314, 352
  factorii sociocontextuali 357-361
  frecvenţa şi intensitatea 356-357
  influenţa experienţelor romantice anterioare 360-361
  influenţele culturale 361
  încadrarea în timp a 356
  partenerii ca sursă de sprijin 352
  persoanele care au întâlniri de timpuriu 356, 526
  reprezentarea relaţiilor 356-357
  riscuri 352-353
  schimbările ce intervin în dezvoltare şi 353-355
  semnificaţie 352-353
  sensibilitatea la respingere 357
  sistemul de afiliere 355
  şi ataşamentul 355, 357-358, 378
  şi dragostea 354
  şi normele geografice 362-363
  şi problemele de comportament 529-530
  şi relaţia conjugală a părinţilor 358-359
  şi relaţiile cu congenerii 353-354, 359-360, 377
  şi relaţiile părinţi-copii 358-359
  şi sexualitatea 355, 421-422, 426
  şi sistemul de îngrijire 355, 358-359
  şi statusul realizărilor 354

F

factori socioeconomici
  programe desfăşurate după terminarea orelor de clasă 123-124
  şi instalarea pubertăţii 56
  şi rezultatele şcolare 160
  şi riscul bolilor cu transmitere sexuală 587
  şi sarcina în adolescenţă 470-471, 475
  şi sexualitatea 420-421
  şi stima de sine 342
  şi tulburările de alimentaţie 636-637
facultatea ca tranziţie către stadiul de adult 180-205
  calitatea experienţei 192-195
  creşterea calităţii vieţii din punct de vedere material 186-187
  dezvoltarea intelectuală 184-186
  dezvoltarea psihologică 186
  efectele alegerii între facultăţi 190
  efortul şi implicarea studenţilor 194-195, 198
  factori legaţi de abandon 196-197
  impactul pe termen lung 187
  intervenţii pentru succesul studenţilor 197
  modele de schimbare a studenţilor 181
  perspectiva contextuală 181, 186-190
  perspectiva dezvoltării contextuale 181-182
  promisiunea unei educaţii superioare 180-182
  ratele de înscriere 182-184
  ratele de retenţie şi de absolvire 195-196
  rezultate în termeni de oportunităţi de angajare 187-189
  stimularea adaptării academice 192-193

- stimularea adaptării sociale 193-194, 198
- studenţii care locuiesc cu părinţii 192-193
- şi „paradoxul specializării" 188
- şi intensificarea dezvoltării 181, 184-186
- şi statusul identităţii 253
- tranziţia către facultate 191-192

familie
- ecologia familială a adolescenţei 85-118
- factorii stresori şi debutul pubertăţii la fete 56, 105-106
- familiile monoparentale 341-342, 420, 468
- structură 420, 468, 606-607
- studiile genetice ale comportamentului 23-24, 33-34
- şi comportamentele violente/jignitoare 556, 558-559
- şi comportamentul de risc de infectare cu BTS 632-633
- şi depresia 606-608
- şi prevenirea comportamentului antisocial 564-565
- şi problemele de comportament 523-524
- şi sarcina în adolescenţă 466-468
- şi sexualitatea 319-321, 442-444
- şi sinuciderea 614-616
- şi tulburările de alimentaţie 574, 582-585, 591
- violenţa în 558-559
- *vezi* şi părinţi ; fraţi

familiile monoparentale 341-342, 420, 468

fanteziile erotice 414

feedbackul negativ 89

feedbackul pozitiv 89

femei, *vezi* fete

fete
- clasele cu o atitudine prietenoasă faţă de fete 166-167
- corelaţiile psihologice ale schimbărilor pubertare 50, 58-61, 62-66, 315, 331-333
- crimele violente în 551-552
- dezvoltarea emoţională 314-315
- dezvoltarea stimei de sine 331-333
- găşti 417-418, 560-561
- lipsa programelor dedicate dezvoltării tinerilor 123-124
- maturizarea întârziată 332-333
- maturizarea timpurie 64-66, 107, 331, 525, 590
- probleme de comportament in 520, 525, 527-528, 532-534
- ruşinea la 315-316
- schimbările fizice la pubertate 52-53
- schimbările hormonale la pubertate 49-50
- sensibilitatea la respingere 357
- sexualitatea 380-381, 417-419, 462
- şi bolile cu transmitere sexuală 625-626, 628, 633-634, 638-639
- tinerii din minorităţile sexuale 441-442, 446
- tulburările de alimentaţie 572-
- ţesutul adipos la 53, 56-57, 60-61, 576
- variaţii în debutul pubertăţii 54-57
- *vezi* şi diferenţele de gen, sarcina şi naşterea

folosirea contraceptivelor
- şi caracteristicile relaţiei 429
- şi oportunităţile sexuale 427
- şi sarcina la adolescenţi 464-466, 475, 477-478, 487
- *vezi* şi folosirea prezervativului

folosirea prezervativului
- diferenţele de gen 630-631, 634-636, 639
- efectele intervenţiilor comportamentale 640-642
- influenţele familiale 632-633
- programele de distribuire a prezervativelor 644
- şi ameninţarea percepută 634-635
- şi autoeficienţa 632, 635
- şi bolile cu transmitere sexuală 629-631, 633-636, 640-642
- şi diferenţele de putere 428, 633-634
- şi influenţa celorlalţi 633
- şi lungimea relaţiilor în timp 634
- şi problemele de comportament 530

fraţii/surorile 28, 35, 229, 297, 374, 394, 398, 403, 424, 472

fuga de acasă 542-549, 552
- cercetările asupra 545-547
- definiţii 544
- în literatura americană 543
- modelul dezindividualizării 545
- modelul valorilor alternative 544-545
- perspectiva istorico-socială 542-544
- şi abandonurile 546-547
- şi bolile cu transmitere sexuală 546, 631, 644-645
- teoria constrângerii 544-545
- teoria controlului social 545
- teoriile cauzale 544-545

fumatul
- efectele asupra sănătăţii 497
- influenţa prietenilor 374-375
- iniţiere 505-507

- încetarea 511
  - programele de prevenţie 512
  - studiile genetice asupra comportamentului 25, 31
  - tendinţele în epidemiologie 498-500, 553
- funcţia executivă a sinelui 218

G

- găşti 370-372, 378-381
  - analiza reţelei sociale 380
  - bazate pe interacţiune 370
  - definiţie şi evaluare 378
  - dinamice 380-381
  - folosirea ridiculizării 382
  - lideri 380-381
  - mărimea 379
  - poziţia membrilor 380
  - poziţia izolată 379
  - schimbarea membrilor în timp 379-381, 384-385
  - similarităţile dintre membri 380
  - statusul ierarhiei 380-381
  - structură 380-381
  - sublinierea poziţiei 380
  - şi cele cinci etape ale interacţiunii individ-grup 352
  - şi modelarea 376-377
  - şi normele grupului 382
- gândirea formală operaţională 91, 285-286, 309-310
- genele receptoare ale dopaminei 32, 418, 465
- genetica comportamentului 23-45
  - abilităţi cognitive 35-36
  - cadre teoretice 26-29
  - comportamente de tranziţie 26-27, 30-32
  - consumul şi abuzul de droguri 32, 508, 510
  - creşterea fizică 36-37
  - definiţii 23-26
  - ecologia socială/comportamentală 30-36
  - hormoni 28, 37
  - personalitate 34-35
  - probleme de alimentaţie 574
  - procesele biologice 36-38
  - relaţiile familiale 33-34
  - sănătatea socială/mentală 32-33
  - sexualitate şi reproducere 26, 32, 38, 418, 439, 465
- genomul uman 36
- gonadarhă 49

H

- homofobie 441
- homosexualitate, *vezi* tinerii din minorităţile sexuale
- hormoni 28
  - efectele emoţionale ale schimbărilor 49-50, 58, 311-312
  - schimbări la pubertate 48-50, 58-59
  - schimbările ce cauzează depresia 58, 604
  - şi comportamentul antisocial 555-556
  - şi sexualitatea 417, 465
  - şi studiile genetice asupra comportamentului 37
  - şi tulburările de alimentaţie 575
- hormonul foliculostimulant (FSH) 48-49
- hormonul luteinizant (LH) 48-49

I

- idealul superfemeii 576, 586-587
- identitatea de grup 378
- identitatea eului 240-261
- identitatea vocaţională 142, 144-146
- imaginea corporală 60-61
  - şi depresia 577, 579-580, 605
  - şi dezvoltarea stimei de sine 332, 335-336
  - şi problemele de alimentaţie 61, 576-577, 579-580, 588
  - şi sincronizarea pubertară 64-65, 332
- Indicele de Masă Corporală 37
- individualizare 214-215
- influenţele mediului comun 23-24, 30
- influenţele mediului diferit 23-24, 30, 34-35, 39
- influenţele mass-mediei
  - şi schimbările la pubertate 60-61
  - şi sexualitatea 422, 469
  - şi tulburările de alimentaţie 585-586
- infracţiune 550-571
  - contravenienţi 551, 553-554
  - datele oficiale *versus* autoraportate 551
  - etiologie 553
  - factorii de risc 555-556
  - factorii familiali 556
  - incidenţă/prevalenţă 550-553
  - omuciderea 551-552, 561
  - parentală 524, 556
  - şi armele de foc 551-552, 561-563
  - şi consumul de droguri 562-563
  - şi debutul prematur al problemelor în copilărie 553-554

  - şi găştile/bandele 561
  - şi problemele de conduită 519, 524, 528, 535
  - *vezi* şi delincvenţa
- instruirea părinţilor 534
- interviul privind statusul identităţii 243
- inventarul statusului identităţii 243
- inventarul procesului de formare a identităţii ego-ului 244
- ipoteza dezidentificării 342
- iubirea 354, 425-426

Î

- întâlniri, *vezi* experienţele romantice
- întrerupere de sarcină 482

L

- leptină 56
- libertăţi civile 297
- liceu
  - abandon 480-481, 483, 526, 562
  - şi arme de foc 562
  - tranziţie către 172-173, 335
- lipsa controlului afectiv 583-584, 591
- loc de muncă, *vezi* muncă şi carieră
- luarea deciziilor
  - de natură sexuală 427
  - şi dezvoltarea cognitivă 271-272, 277-278
  - şi sarcina la adolescente 472-475, 478-279

M

- mame
  - adolescenţi, *vezi* sarcină şi naştere ;
  - şi dezvoltarea religioasă 78
  - şi sarcina la adolescente 464, 483
  - şi sexualitatea 469
  - şi tulburările de alimentaţie 582
- mamele necăsătorite 471-472
- marijuana 296
- masturbare 414-415
- maturizarea lobilor frontali 276
- maturizarea prematură
  - la băieţi 64
  - la fete 57, 63-64
- măsurarea obiectivă extinsă a identităţii ego-ului (EOM-EIS-II) 243
- mândrie 307
- memorie 274
  - de lungă durată 263
  - de lucru 276
  - implicită 272-274
- menarhă
  - la vârsta de 60
  - semnificaţia psihologică 60
  - şi sexualitatea 638
- mentori
  - angajamentul reciproc şi legătura emoţională 400
  - centrarea pe activităţi şi pe formarea de abilităţi 130-132
  - definiţia lui Bronfenbrenner 399
  - efectele maturizării timpurii 332
  - funcţia de modelare 469
  - intenţionalitatea 400
  - interacţiunea pe o perioadă îndelungată 400
  - în contexte instituţionale 400
  - locul de muncă 471
  - mentorul ca eul ideal 405
  - programe de îndrumare 486
  - rolul de student 192
  - şi diferenţele culturale 396
  - şi generarea 271
  - şi teoria lui Vigotski 400
  - voluntarii 401
- metaîndrumarea 486
- minorităţile, *vezi* rasă/etnie ; tinerii din minorităţile sexuale
- modelare 25, 91
- modelele genetice aditive 25
- modelul secvenţial al luării deciziilor în ceea ce priveşte cariera 149
- moratoriu psihosocial 241-242
- multistabilitate 90, 94
- mulţimi 371, 382-383
  - etichete 371
  - influenţa asupra sexualităţii 469
  - scopuri 382
  - şi cele cinci etape ale interacţiunii individ-grup 353
  - şi identitatea grupului 382
  - şi modelare 376
  - studenţi, *vezi* facultatea ca tranziţie către stadiul de adult
- muncă şi carieră 138
  - decizia în ceea ce priveşte cariera 140
  - dezvoltarea identităţii vocaţionale 146
  - dezvoltarea valorilor de muncă 139
  - diferenţele de gen în dezvoltarea carierei 193
  - experienţa locului de muncă cu jumătate de normă 140

  explorarea ofertelor de muncă 149
  factorii contextuali 151
  şi educaţia superioară 150
  şi îndrumarea 189
  şi părinţii adolescenţi 471
  şi relaţiile cu adulţii neînrudiţi 389
  tinerii care nu urmează o facultate 150
  valorile de muncă intrinsece şi extrinsece 143

N

neurotransmiţători 575
nivelul vocii 227

O

obezitate 56
obiective
  abordarea sistemelor dinamice 85
  concentrarea pe obiective în şcoală 167
  orientarea profesorilor către obiective 163
  şi luarea deciziilor 167
  şi sportul 119
ocupaţii, *vezi* muncă şi carieră
Oregon Youth Study (OYS) 99, 104
organizaţii dedicate tinerilor 226
orientarea sexuală 439
orientările metacognitive 263-264

P

paradoxul specializării 188
parentingul
  în cazul mamelor adolescente 476
  monitorizare/control 142
  stabilirea de limite 109
  stilul autoritar 224
  stilul indiferent 339
  stilul indulgent 339
  stilul sever 224
  şi comportamentele ce presupun consum de droguri 378
  şi comportamentul jignitor sau violent 533
  şi dezvoltarea autonomiei 209
  şi dezvoltarea stimei de sine 338
  şi experienţele romantice 358
  şi problemele de comportament 209
  şi sarcina în adolescenţă 527
  şi sexualitatea 443
părinţi
  atitudini şi valori 582
  ca persoane semnificative 223
  comportament antisocial în 523
  depresie în 607
  detaşarea de 210, 215
  divorţ 341, 396
  implicarea în programe sportive 125, 127
  individualizarea de 210, 215
  influenţă *versus* congeneri 361
  infracţionalitate în 562
  necăsătorit 474
  pierderea/separarea de 614
  psihopatologie în 614
  şi apariţia tulburărilor de alimentaţie 582
  şi dezvoltarea valorilor muncii 143
  vezi şi ataşament, familie, mame
persoanele semnificative 393
personalitate
  studiile genetice asupra comportamentului 23-39
  şi emoţiile şi cogniţiile 95, 102
  şi statusul identităţii 147, 243
  şi tulburările de alimentaţie 572
perspectiva asupra întregii vieţi 518
perspectiva comportamentelor tranzitorii 321
povestea personală a adolescentului 313
preadolescenţă
  ca fază de tranziţie în sistemul familial 91, 100-105
  iniţierea în consumul de droguri 507
  tranziţia către şcoala gimnazială 170-172
prietenii
  afilierile la grupurile de congeneri 383
  ale tinerilor din minorităţile sexuale 452
  calitatea 378
  diferenţele de gen 441-442
  diferenţele etnice 442-444
  echitatea şi reciprocitatea 373
  mecanismele influenţei 375
  pasionale cu persoane de acelaşi sex 450
  patternurile influenţei 533
  prietenii de sex opus 449
  similarităţi între prieteni 374
  şi comportamentul sexual 636
  şi conflictul 30-31
  şi deselecţia 374
  şi experienţa romantică 351
  şi iniţierea în infracţionalitate 524
  şi modelarea 91
  şi proximitatea 373
  şi reglarea normativă 376
  şi selecţia 373
  şi structurarea oportunităţilor 376

primii ani de liceu 383
probleme de comportament 378
  efectele religiei 423
  influenţele congenerilor 360
  influenţele genetice 465
  şi eşecurile în autoreglare 218
  şi problemele cu alcoolul 497
  şi relaţiile cu adulţii neînrudiţi 389
  şi sexualitatea 429
  şi stima de sine 328
probleme de conduită
  abordarea dezvoltării de-a lungul vieţii 521
  asocierea cu congenerii delincvenţi 511
  asocierea cu simptomele de depresie 606
  căi de accelerare a trecerii la stadiul de adult 526
  etiologie 553
  interacţiunile individ-mediu 521
  modelul de dezvoltare mediată 522
  Multidimensional Treatment Foster Care (MTFC) 535
  prevenţie şi tratament 532
  probleme etnice 470
  programul LIFT 534
  reacţii temperamentale în situaţii riscante 645
  şi agresiunea faţă de partener 529
  şi comportamentul sexual riscant 530
  şi genul 254
  şi iniţierea în delincvenţă de către congeneri 483
  şi procesele familiei 466
  şi violenţa 528
  vezi şi probleme de comportament
procese biologice
  şi comportamentul antisocial/agresiv 225
  şi depresia 604
  şi dezvoltarea emoţională 317
  şi dezvoltarea stimei de sine 329
  şi modelul ecologic 86
  şi problemele de alimentaţie 61
procese şi patternuri de dezvoltare 207
procesele gene-mediu 510
procesele genetice, *vezi* genetica comportamentului
profesori
  aşteptări 165
  obiective şi motivaţii 401
  relaţii cu 230
  roluri 394
  şi dezvoltarea autonomiei 217-218
programele de prevenire a infectării cu BTS bazate pe comunitate 530-531, 624
programele sportive de dezvoltare de abilităţi de viaţă 130
programele SUPER 132-133
programul LIFT 534
promovarea abstinenţei 418, 643
pseudomaturitate 526
psihopatologia dezvoltării 601, 603
psihopatologie, *vezi* sănătate mentală
puncte de atracţie 332
puncte de bifurcaţie 91, 102

R

rasă/etnie
  şi angajarea 146
  şi bandele 550
  şi bolile cu transmitere sexuală 624
  şi consumul de droguri 500
  şi contextele şcolare 182
  şi dezvoltare cognitivă 485
  şi dezvoltarea autonomiei 232
  şi dezvoltarea morală 300
  şi educaţia superioară în facultate 151
  şi experienţele romantice 351
  şi găştile 371
  şi grupurile 486
  şi identitatea 255
  şi prieteniile 380
  şi problemele de comportament 163
  şi pubertatea la fete 311
  şi relaţiile părinţi-adolescenţi 293
  şi rezultatele şcolare 164
  şi sarcina în adolescenţă 607
  şi sexualitatea 441
  şi sinuciderea 609
  şi stima de sine 335
  şi tinerii din minorităţile sexuale 440
  şi tulburările de alimentaţie 587
rădăcinile sinelui 181
relaţiile cu congenerii 477
  ale tinerilor din minorităţile sexuale 354
  congenerii antisociali 376
  congenerii ca persoane semnificative 248
  decizii de includere/excludere din cadrul grupului de congeneri 296
  influenţa persoanelor de aceeaşi vârstă *versus* cea a părinţilor 220
  iniţierea în infracţiuni 533
  la facultate 190

  modelul în cinci etape al interacţiunii dintre congeneri 317
  presiunea exercitată de congeneri 376
  procesele de influenţă a persoanelor de aceeaşi vârstă 377
  respingerea congenerilor 521
  şi comportamentele care presupun consum de droguri 519
  şi comportamentul ce poate determina infectarea cu BTS 624-625
  şi comportamentul jignitor sau violent 552
  şi contextele social, proxim şi periferic 370
  şi dezechilibrul emoţional 105
  şi dezvoltarea autonomiei 209-232
  şi experienţele romantice 351-363
  şi istoricul personal 371
  şi problemele de comportament 519
  şi procesele intraindividuale 91
  şi sarcina în adolescenţă 514
  şi sexualitatea 424
  şi sporturile 125
  vezi şi găşti ; grupuri ; prietenii
relaţiile emoţionale ale tinerilor din minorităţile sexuale 360
relaţiile familiale
  abordarea sistemelor dinamice 85
  aşteptări în privinţa 377
  studiile genetice ale comportamentului 32
  şi identitatea de status 243
  şi plecarea de acasă 33
  şi sarcina în adolescenţă 514
  vezi şi relaţiile părinţi-adolescenţi
relaţiile părinţi-adolescenţi
  abordarea sistemelor dinamice 85
  conflict în 98
  studiile de genetica comportamentului 32
  şi adaptarea la facultate 193
  şi dezvoltarea autonomiei 209
  şi înşelarea aşteptărilor 227
  şi problemele morale 293
  şi relaţiile cu adulţii neînrudiţi 390
  şi sarcina în adolescenţă 514
  şi sexualitatea 424
relaţiile personale 350-429
reproducerea
  studiile de genetica comportamentului 32
  şi modificările la pubertate 49
  vezi şi sarcina şi naşterea
reţelele sexuale 636
reţelele sociale 171, 219
rezultatele şcolare : influenţa nivelului clasei asupra motivaţiei 165
  climatul şcolar şi valorile/obiectivele împărtăşite 161
  practicile de la nivelul clasei şi rezultatele şcolare 164
  şi compatibilitatea culturală 167
  şi delincvenţa 557
  şi rasa/etnia 336
  şi riscul de infectare cu BTS 643
  şi sarcina la adolescente 463-464
  şi sexualitatea 413
  şi stima de sine 334
rolurile de gen 443, 634
ruşine 93, 307, 314-315

S

sarcina în adolescenţă, *vezi* sarcina şi naşterea
sarcina şi naşterea
  antecedente 477
  concepte-cheie 463-464
  concluzii şi implicaţii 486
  consecinţe asupra copiilor 482
  consecinţe asupra mamelor adolescente 480-481
  consecinţe asupra societăţii 484
  consecinţe asupra taţilor adolescenţi 481-482
  decizia de a creşte copilul sau de a-l da spre adopţie 480
  decizia de a face avort sau de a naşte copilul 473-474
  eforturile de prevenţie şi intervenţie 487-488
  influenţele cartierului 470
  influenţele congenerilor 480
  influenţele familiei 466-468
  influenţele individuale 465
  luarea deciziei şi rezolvarea problemei 472-473
  mediul de provenienţă 474
  opinii contrare asupra 484-485
  perspectiva mondială 461
  relaţiile părinte-copil 466-467
  şi apartenenţa la o gaşcă 379
  şi expectaţiile 489
  şi problemele de comportament 480-482
  şi rasa/etnia 470-471
  şi statutul socioeconomic 470-471
  vârsta tatălui şi rolul său 476-477
sarcina
  vezi sarcina şi naşterea

sănătate mentală
  parentală 556
  studiile de genetica comportamentului 32
  şi dezvoltarea emoţională 307
  şi expunerea la violenţă 558
  şi pubertatea 417
  şi experienţele romantice 351-363
  şi fuga de acasă 33
  şi sinuciderea 612
  vezi şi tulburări de comportament, depresie, tulburări de alimentaţie
sărut 425
scala autonomiei emoţionale 215
scala Groningen de dezvoltare a identităţii 243
schimbările legate de înălţime 60
schimbările de voce 53, 62, 306
secte 76
serotonină 556, 575
servicii în folosul comunităţii 488
sexualitate
  acelaşi sex 429
  alte activităţi decât actul sexual 427
  aspecte subiective 424
  atitudini şi valori 423
  comportamente sexuale 414
  contactul sexual, *vezi* actul sexual
  diferenţele de putere 428
  direcţii viitoare în cercetare 424
  efectele emoţionale 429
  fantezia erotică 414-415
  influenţele biologice 417
  influenţele cartierului 422
  influenţele congenerilor 418
  influenţele mass-mediei 422
  influenţele psihologice şi comportamentale 423
  influenţele socioculturale 418-419
  masturbare 415
  modelele biosociale 418
  modelele culturale 425
  problemele de comportament şi comportamentele cu risc asupra stării de sănătate 424
  sărutul 425
  situaţiile sexuale 416
  stilurile sexuale 426
  structura familiei 420
  studiile de genetica comportamentului 417
  şi apartenenţa la o bandă 427
  şi comportamentul sexual al membrilor familiei 425
  şi comunicarea părinţi-adolescenţi 418
  şi controlul parental 418
  şi dezvoltarea la pubertate 417
  şi dragostea 426
  şi experienţele romantice 425
  şi problemele de comportament 424
  şi procesele de familie 419
  şi religia 423
  şi rezultatele şcolare 423
  şi scenariile 425
  şi situaţia socioeconomică a familiei 420
  şi starea generală de bine din punct de vedere psihologic 424
  toleranţa la risc şi autoconstrângerile 424
  vezi şi tinerii din minorităţile sexuale
Sindromul Imunodeficienţei Autodobândite (SIDA) 624-625
sinucidere
  diferenţele de gen 613
  factorii comportamentali 613
  factorii psihologici 612
  factorii familiali 614-615
  metode 610-611
  persoane care au tentative *versus* care reuşesc 611
  şi abuzul de droguri 610
  şi accidente 610
  şi apartenenţa la o bandă 615
  şi depresia 608
  şi dezvoltarea cognitivă 610
  şi etnia 609
  şi fuga de acasă 612
  şi impulsivitatea 612-613
  şi lipsa de speranţă 612
  şi povestea personală a adolescentului 615
  şi problemele de comportament 612
  şi tinerii din minorităţile sexuale 609
  tentative 613-614
sistemul endocrin 47-48
societăţile tradiţionale 392
spaţiul stării 90
  grile 104
spermatogeneză 49
Sport Observation System (SOS) 133
sportul şi timpul liber
  activităţile desfăşurate în timpul liber şi pregătirea pentru muncă 127
  definirea dezvoltării pozitive a tinerilor 120-121
  lipsa de programe dedicate dezvoltării pozitive a tinerilor 121-124

BCU IASI / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

B.C.U. M. EMINESCU IASI

  potenţialul său ca activitate de dezvoltarea pozitivă a tinerilor 125-127
  probleme de implementare a programelor 131-132
  problemele de conducere 128-130
  programe sportive de formare a abilităţilor de viaţă 132-133
  programele desfăşurate după terminarea orelor de clasă 122-123
  proiectarea de programe pentru stimularea dezvoltării 132
  şi relaţiile cu adulţii neînrudiţi 123
  tulburările de alimentaţie şi sportul 127
stabilirea limitelor de către părinţi 340
standarde sociale, interiorizare 64
starea de identitate difuză 249-250
stereotipurile sexuale 148
stilul parental autoritar 108
studenţii cu dizabilităţi fizice 194
studiile asupra *locus*-ului genetic 24-25
studiile asupra moştenirii genetice 24
supradoză 610-611

Ş

şcoli
  abandonul şcolar în liceu 168
  arme de foc în 561
  ca organizaţii sociale 160-161
  clasele cu atitudine prietenoasă faţă de fete 166-167
  concentrarea pe atingerea obiectivelor 168
  dimensiune 160
  discriminarea rasială/etnică în 168-169
  drept contexte de dezvoltare 170
  eforturile de reformă din şcolile gimnaziale 172
  influenţa nivelului şcolar asupra motivaţiei şi dezvoltării sociale 159
  influenţele psihologice asupra motivaţiei 167
  mediul şcolar şi valorile/obiectivele împărtăşite 161-162
  natura sarcinilor şcolare 168
  practicile de la nivelul clasei şi rezultatele şcolare 164-165
  prevenirea abuzului de droguri 565
  prevenirea infectării cu BTS 639
  prevenirea sarcinii în adolescenţă 488
  resursele şi structura în funcţie de nivelul şcolii 159-160
  stima de sine şi tranziţia între şcoli 312
  şi abordarea teoretică a obiectivelor 284
  şi compatibilitatea persoană-mediu 173
  şi delincvenţa 162
  şi dezvoltarea cognitivă 159
  şi educaţia pentru dezvoltarea pozitivă a tinerilor 121
  şi problemele de comportament 159
  traiectoria curriculară 162-163
  tranziţia către gimnaziu 320
  tranziţia către liceu 172
  vezi şi rezultatele şcolare; profesori
şomaj 150

T

teoria autoeficienţei 217
teoria compatibilităţii personă-mediu 173
teoria minţii 308
teoria problemelor de comportament 501
teoria sistemelor ecologice 399
teoria supraîncărcării şi tranziţia între şcoli 334-336
testosteron 417
tineri care nu urmează facultatea 149-152
tineri infectaţi cu HIV (TIH) 645
tinerii din minorităţile sexuale
  diferenţele de gen 441-442
  diversitatea relaţiilor intime 449
  experienţele romantice cu parteneri de sex opus 448-449
  găsirea de potenţiali parteneri 444-445
  importanţa prietenilor 447-448
  importanţa relaţiilor intime 438-439
  influenţele de mediu 441
  multiple căi de dezvoltare 440-441
  orientarea sexuală şi relaţiile intime cu persoane de acelaşi sex 439-440
  prieteniile cu persoane de sex opus
  prieteniile cu persoane de acelaşi sex 438-439
  relaţiile romantice 444
  stigmatizarea 441-443
  surse de sprijin 441
  şi etnia/cultura 442-444
  şi sinuciderea 438
tinerii(ele) homosexuali/lesbiene/bisexuali *vezi* tinerii din minorităţile sexuale
toxinele din mediu 56-57
traiectoria curriculară 163, 172
transferul de la o şcoală la alta 163
tranziţia către gimnaziu 170

BCU CLUJ / CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

tulburările de alimentaţie
  activităţile care pun accentul pe greutate/înfăţişare 579
  corelaţiile cu personalitatea 581
  factorii biologici 574
  factorii emoţionali 579-580
  factorii individuali 591
  factorii psihologici 576
  factorii socioculturali 585
  idealul feminin 586-587
  influenţa parentală 582
  influenţele genetice 574
  influenţele hormonale 575
  influenţele interactive asupra dezvoltării 589-591
  influenţele mass-mediei 585-586
  ipoteza celor două lumi 589
  modelul biopsihosocial 590
  patternurile interacţiunii familiale 582-583
  reacţia la simptome 579
  şi controlul afectiv 584
  şi maturizarea prematură 590
  şi aşteptările în ceea ce priveşte rolurile de gen 586-587
  şi autocontrolul 583-584
  şi clasa socială 587-589
  şi coeziunea familiei 583
  şi comentariile critice în familie 583
  şi depresia 580
  şi dezvoltarea identităţii 583-584
  şi dezvoltarea la pubertate 576
  şi dietele 578
  şi exprimarea emoţiilor în familie 584
  şi imaginea corporală 576-577
  şi neurotransmiţătorii 575
  şi obsesiile 581
  şi perfecţionismul 579
  şi rasa/etnia 587-589
  şi separarea-individualizarea 583-584
  şi tranziţiile 590-591
tulburările de personalitate 554

U

ucenicie 151
universitate, *vezi* facultatea ca tranziţie către stadiul de adult

V

variaţia fenotipică 24-25
violenţă
  comportamentele infracţionale şi delincvente 558
  etiologie 564
  expunere la 558
  factorii familiali 520
  influenţele congenerilor 106
  omuciderea 561
  prevenirea violenţei 563
  sănătatea mentală şi expunerea la 559
  şi armele de foc 561
  şi consumul de droguri 561
  şi intervenţia 563
  şi problemele de comportament 528
  victime adolescente 552
virusul imunodeficienţei umane (HIV) 546, 628
  infectare cu 487-488

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

COLLEGIUM. Psihologie

au apărut:

Jean-Claude Abric – *Psihologia comunicării. Teorii şi metode*
Ştefan Boncu – *Psihologia influenţei sociale*
Daniel Gaonac'h, Pascale Larigauderie – *Memorie şi funcţionare cognitivă*
Bruna Zani, Augusto Palmonari – *Manual de psihologia comunităţii*
Ion Dafinoiu, Jenő László Vargha – *Hipnoza clinică. Tehnici de inducţie. Strategii terapeutice*
Adrian Neculau (coord.) – *Manual de psihologie socială*
Mihaela Vlăsceanu – *Organizaţii şi comportament organizaţional*
Iolanda Mitrofan (coord.) – *Cursa cu obstacole a dezvoltării umane. Psihologie, psihodiagnoză, psihoterapie centrată pe copil şi familie*
Jacques Montangero – *Vis şi cogniţie*
Roy Schafer – *Interpretarea psihanalitică a testului Rorschach*
Patrick Rateau – *Metodele şi statisticile experimentale în ştiinţele umane*
Ivana Marková – *Dialogistica şi reprezentările sociale*
Zoltán Bogáthy (coord.) – *Manual de psihologia muncii şi organizaţională*
Dorina Sălăvăstru – *Psihologia educaţiei*
Mielu Zlate – *Leadership şi management*
Constantin Enăchescu – *Tratat de igienă mintală*
Mielu Zlate – *Tratat de psihologie organizaţional-managerială* (vol. I)
Ticu Constantin – *Evaluarea psihologică a personalului*
Ana Stoica-Constantin – *Conflictul interpersonal. Prevenire, rezolvare şi diminuarea efectelor*
Alex Mucchielli – *Arta de a comunica. Metode, forme şi psihologia situaţiilor de comunicare*
Nicolae Mitrofan, Laurenţiu Mitrofan – *Testarea psihologică. Inteligenţa şi aptitudinile*
Ion Dafinoiu, Jenő-László Vargha – *Psihoterapii scurte. Strategii, metode, tehnici*
Vasile Cernat – *Psihologia stereotipurilor*
Marius Milcu – *Psihologia relaţiilor interpersonale*
Romeo Zeno Creţu – *Evaluarea personalităţii*
Gerald Matthews, Ian J. Deary, Martha C. Whiteman – *Psihologia personalităţii. Trăsături, cauze, consecinţe*
Daniel David – *Psihologie clinică şi psihoterapie. Fundamente*
Mihai Curelaru – *Reprezentări sociale*
Daniel David – *Metodologia cercetării clinice. Fundamente*
Dennis Howitt, Duncan Cramer – *Introducere în SPSS pentru psihologie*
Ana Muntean – *Psihologia dezvoltării umane*
Alin Gavreliuc – *De la relaţiile interpersonale la comunicarea socială. Psihologia socială şi stadiile progresive ale articulării sinelui* (ediţia a II-a)
Daniel David – *Tratat de psihoterapii cognitive şi comportamentale*
Constantin Enăchescu – *Tratat de teoria cercetării ştiinţifice* (ediţia a II-a)
Constantin Enăchescu – *Tratat de psihanaliză şi psihoterapie* (ediţia a III-a)
Nicolas Guéguen – *Psihologia manipulării şi a supunerii*
Mielu Zlate – *Tratat de psihologie organizaţional-managerială* (vol. II)
Zoltán Bogáthy (coord.) – *Manual de tehnici şi metode în psihologia muncii şi organizaţională*

BCU IASI CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

Daniel David, Oana Benga, Alina S. Rusu – *Fundamente de psihologie evoluţionistă şi consiliere genetică. Integrări ale psihologiei şi biologiei*
Serge Moscovici, Fabrice Buschini (coord.) – *Metodologia ştiinţelor socioumane*
Adrian Neculau – *Dinamica grupului şi a echipei*
Mihai Aniţei – *Psihologie experimentală*
Petru Lucian Curşeu – *Grupurile în organizaţii*
Gilles Amado, André Guittet – *Psihologia comunicării în grupuri*
Constantin Enăchescu – *Tratat de psihopatologie* (ediţia a IV-a)
Septimiu Chelcea (coord.) – *Psihosociologie. Teorii, cercetări, aplicaţii*
Roger Fontaine – *Psihologia îmbătrânirii*
Constantin Enăchescu – *Tratat de psihosexologie* (ediţia a IV-a)
Constantin Enăchescu – *Tratat de psihologie morală* (ediţia a III-a)
Marian Popa – *Statistică pentru psihologie. Teorie şi aplicaţii SPSS*
Marian Popa – *Introducere în psihologia muncii*
Eugen Avram, Cary L. Cooper (coord.) – *Psihologie organizaţional-managerială. Tendinţe actuale*
Constantin Enăchescu, Liliana Enăchescu – *Psihosomatică*
Ana Muntean – *Psihologia dezvoltării umane* (ediţia a III-a)
Gabriel Moser – *Introducere în psihologia mediului*
Gerald R. Adams, Michael D. Berzonsky (coord.) – *Psihologia adolescenţei. Manualul Blackwell*

în pregătire:

Nicolae Mitrofan – *Testarea psihologică. Aspecte teoretice şi practice*
Mihai Aniţei, Mihaela Chraif – *Metoda interviului în psihologia muncii*

www.polirom.ro

Coperta: Laurenţiu Midvichi
Tehnoredactor: Radu Căpraru

Bun de tipar: aprilie 2009. Apărut: 2009
Editura Polirom, B-dul Carol I nr. 4 • P.O. Box 266
700506, Iaşi, Tel. & Fax: (0232) 21.41.00; (0232) 21.41.11;
(0232) 21.74.40 (difuzare); E-mail: office@polirom.ro
Bucureşti, B-dul I.C. Brătianu nr. 6, et. 7, ap. 33,
O.P. 37 • P.O. Box 1-728, 030174
Tel.: (021) 313.89.78; E-mail: office.bucuresti@polirom.ro

Tiparul executat la Tipografia LIDANA, Suceava
Tel. 0230/517.518, 206147 ; Fax: 0230/206.268

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY

1516/

Gerald R. Adams
Michael D. Berzonsky
(coordonatori)

PSIHOLOGIA ADOLESCENȚEI

MANUALUL BLACKWELL

Sinteză a principalelor studii privind dezvoltarea în adolescenţă, volumul abordează o gamă largă de subiecte, de la formarea identităţii şi a personalităţii adolescentului până la absolvirea unei facultăţi şi orientarea în carieră. Capitolele sunt structurate în secţiuni privind procesele de bază, funcţiile psihosociale, experienţele de relaţionare şi problemele de comportament şi includ o parte teoretică, precum şi interpretarea rezultatelor cercetărilor efectuate în rândul adolescenţilor în funcţie de variabile ca diferenţele de gen, statutul socioeconomic şi aspectele culturale sau etnice. Rezumatele de la finalul diferitelor secţiuni şi bibliografia extinsă sunt utile atât pentru studenţii la psihologie, cât şi pentru specialiştii în domeniu.

Procesele pubertare şi dezvoltarea psihologică • Piaţa muncii şi cariera • Şcolile ca medii de dezvoltare • Facultatea, etapă de tranziţie la stadiul de adult • Dezvoltarea autonomiei • Dezvoltarea identităţii • Dezvoltarea conceptului de sine şi a stimei de sine • Întâlnirile şi experienţele romantice • Relaţiile intime ale tinerilor aparţinând minorităţilor sexuale • Sarcina şi naşterea • Infracţionalitatea • Părăsirea căminului: fuga de acasă şi copiii străzii • Tulburările de alimentaţie • Bolile cu transmitere sexuală

Collegium

ISBN 978-973-46-1303-8

EDITURA POLIROM
www.polirom.ro

BCU IASI/CENTRAL UNIVERSITY LIBRARY